

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

УДК: 378:37.01/.02[37.011.3 051+37]:7:784:159.923.2(043)

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЛЮ ЧЖИГО

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ**

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 Лю Чжигу. 刘志国 Лю Чжигу

Лю Чжигу

刘志国

Науковий керівник – Ніколаї Галина Юріївна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2026

АНОТАЦІЯ

Лю Чжиго. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. – 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, 2026.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Проблема саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю актуалізується в постмодерністську добу, коли невизначеність і постійна мінливість соціальної реальності зумовлює потребу здобувачів вищої освіти розв'язувати проблеми адаптації до змін, а питання саморозвитку зміщуються в епіцентр мистецько-педагогічних досліджень.

У ході міждисциплінарного дискурсу феномен саморозвитку схарактеризовано в межах філософських, соціокультурних, психологічних та педагогічних концепцій. У контексті історико-філософського підходу першою ланкою термінологічних пошуків стає категорія розвитку як процесу і як результату цілісної системи змін, звертаючи увагу на їх вектор, детермінанти, критерії та механізми. У межах синергетичної концепції феномен саморозвитку (як суспільства, так і окремої людини) трактується як перехід на більш високий рівень організації – самоорганізації. У контексті психологічних концепцій процес змін складається з якісних перебудов у психіці, коли з'являються нові мотиви та інтереси, забезпечується стійкість психічних станів особистості, виникають позитивні психічні властивості. Показано, що в англійських психологічних концепціях саморозвитку особистості переважає термін *Self-Enhancement*, специфіку якого закріплюємо в синонімічному понятті «самовдосконалення», що вважаємо ресурсом успішної особистісної адаптації в сучасному світі, повному

загроз і непевності. У педагогічній проєкції семантичне коло конструкту саморозвитку включає поняття самоосвіти, самовиховання, самосвідомості й самовдосконалення.

Обґрунтовано сутнісний зміст і структуру вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю в контексті вокальної підготовки. З'ясовано, що вокально-педагогічний саморозвиток є складним інтегративним феноменом, який поєднує виконавську, педагогічну та особистісно-ціннісну складові. Його сутність полягає у свідомій самопізнавальній і самопроєктувальній діяльності, що спрямована на формування професійної ідентичності, розвиток творчого потенціалу та досягнення високого рівня виконавської й педагогічної майстерності в межах вокальної підготовки. Остання трактується як своєрідний інтеграційний простір фахового саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, у межах якого відбувається синтез їхньої методичної, виконавської і педагогічної компетентності та створюються передумови для самопроєктування, самореалізації й самовираження в акмеологічній перспективі саморозвитку.

Доведено, що ефективність вокально-педагогічного саморозвитку забезпечується взаємодією чотирьох взаємопов'язаних компонентів: світоглядно-мотиваційного, когнітивно-технологічного, компетентісно-презентативного та рефлексивно-результативного. Світоглядно-мотиваційний компонент формує систему ціннісних орієнтацій і внутрішню потребу в професійному зростанні. Когнітивно-технологічний забезпечує засвоєння теоретичних знань і практичних методів вокально-педагогічної діяльності. Компетентісно-презентативний відображає здатність до художньо-інтерпретаційної діяльності та професійної самопрезентації. Рефлексивно-результативний компонент виступає механізмом самоаналізу, оцінювання та корекції власного розвитку.

У ході визначення теоретико-методологічних і методичних засад підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку доведено, що остання ґрунтується на комплексі взаємодоповнювальних наукових підходів (синергетичного, акмеологічного, аксіологічного, антропоцентричного, праксеологічного, творчо-діяльнісного,

особистісного), що забезпечують багатовимірність її (підготовки) дослідження і конкретизуються через систему принципів (вмотивованої активності, когнітивно-практичної єдності, самопроєктувальності та автокреаційності, які визначають логіку організації освітнього процесу).

Висвітлено педагогічні умови і методи ефективної підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку: актуалізація позитивної мотивації до вокально-педагогічного саморозвитку (реалізовувалась через методи градації професійних ідеалів, індивідуальних бесід, розробки персонального плану саморозвитку, порівняння педагогічних біографій, аналізу вокальних творів з позицій «Я-виконавець» і «Я-викладач»); інтелектуалізація та технологізація процесу підготовки (забезпечувалась застосуванням кейс-стаді, вокально-педагогічного проєктування, алгоритмізації саморозвитку, майстер-класів); стимулювання до самопрезентаційної та самопроєктувальної діяльності (реалізовувалось через методи презентації творчих проєктів, індивідуальне проєктування траєкторії саморозвитку, моделювання навчально-педагогічних ситуацій); пролонгація виконавсько-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі (здійснювалась за допомогою методів аналізу власних виступів і занять, формування портфоліо професійного зростання, корекції індивідуальної траєкторії саморозвитку).

Кожна з визначених педагогічних умов послідовно впроваджувалась та корелювалась із відповідними етапами експериментальної методики: адаптивно-орієнтаційним (з метою перевірки впливу першої педагогічної умови на ціннісно-мотиваційну сферу підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку); інформативно-розвивальним (з метою перевірки впливу другої педагогічної умови на пізнавально-праксеологічну сферу означеної підготовленості); формувально-компетентнісним (з метою перевірки впливу третьої педагогічної умови на проєктувально-продуктивну сферу підготовленості); акмеологічно-реалізаційним (з метою перевірки впливу четвертої педагогічної умови на інтроспективно-рефлексивну сферу підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку). Взаємозв'язок етапів методики зі структурними компонентами підготовленості (світоглядно-

мотиваційним, когнітивно-технологічним, компетентісно-презентативним, рефлексивно-результативним) забезпечувався їх узгодженістю з діагностичним інструментарієм.

Ефективність експериментальної методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку оцінювалась через цілісну діагностику рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Відповідно до визначеної компонентної структури досліджуваного феномена обґрунтовано критерії та показники його сформованості. Зокрема, ціннісно-інтенційний критерій відображає ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і музичної педагогіки, рівень мотивації до вокально-педагогічного саморозвитку та здатність до цілеспрямованого самовдосконалення. Пізнавально-праксеологічний критерій характеризує рівень теоретичної обізнаності щодо вокально-педагогічного саморозвитку, ступінь сформованості умінь вокально-технічного саморозвитку та методичної спроможності майбутнього викладача. Проектувально-продуктивний критерій відображає здатність до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності, а також уміння проектувати власний вокально-виконавський і фахово-педагогічний саморозвиток. Інтроекспективно-акмеологічний критерій визначає рівень сформованості рефлексивних умінь, здатність до самопостереження, самореалізації та оцінювання результатів власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Результати експериментальної роботи засвідчили позитивну динаміку рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, що підтверджує педагогічну доцільність, теоретичну обґрунтованість і практичну ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: теоретико-методичні засади, підготовка майбутніх викладачів мистецького профілю, вокально-педагогічний саморозвиток, самореалізація, самосвідомість, самовираження, вокальна підготовка, виконавська діяльність, музичне мистецтво, виконавська майстерність, педагогічні умови і принципи, вища мистецька освіта, музична педагогіка.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

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

1. Liu, Zhiguo, Nikolai, H. (2025). The essence and structure of future arts educators' vocal-pedagogical self-development. *Південноукраїнські мистецькі студії*, №4(11), 25-31. <http://dx.doi.org/10.24195/artstudies.2025-4.4>.

2. Лю, Чжиго (2025). Теоретико-методологічні засади вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів. *Південноукраїнські мистецькі студії*, №2(9), 24-31. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.4>.

3. Лю, Чжиго (2025). Педагогічні умови і методи підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 94, том 1, 417-422. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/94-1-59>.

Стаття у міжнародному науковому журналі

4. Liu, Zhiguo (2026). Experimental verification of the methodology for preparing future arts educators for vocal-pedagogical self-development. *International scientific journal «Grail of Science»*, 62, 1176-1182. February 2026 DOI:[10.36074/grail-of-science.20.02.2026.137](https://doi.org/10.36074/grail-of-science.20.02.2026.137)

Праці апробаційного характеру

5. Лю, Чжиго (2025). Вокально-педагогічний саморозвиток майбутніх викладачів: у пошуках теоретико-методологічних засад. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези XI Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса 24-25 жовтня 2025 р.). Т.1. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, с. 41-43. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/23864/1/Liu%20Zhiguo.pdf>

6. Лю, Чжиго (2025). Естетичні обрії вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Переяслав, 23 квітня 2025 року). Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі. С.107-109.

7. Лю, Чжиго (2024). Методологічні засади підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку

Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези X Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 18-19 жовтня 2024 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 61-62.

8. Лю, Чжиго (2022). Феномен саморозвитку в науковому просторі у річищі міждисциплінарності. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 160-161.

ABSTRACT

Liu Zhiguo. Theoretical and methodical foundations of preparing future arts educators for vocal-pedagogical self-development. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2026.

The contents of the abstract

The study presents a theoretical substantiation and proposes a new solution to the problem of preparing future arts educators for vocal-pedagogical self-development.

The issue of self-development among future arts teachers has become increasingly relevant in the postmodern era, when the uncertainty and constant flux of social reality necessitate that higher education students address the challenges of adapting to change, whilst questions of self-development have moved to the forefront of arts and education research.

During interdisciplinary discourse, the phenomenon of self-development is characterized within the framework of philosophical, socio-cultural, psychological, and pedagogical concepts. Within the context of the historical-philosophical approach, the primary category of terminological exploration is development as both a process and a result of an integral system of changes, with attention to their vector, determinants, criteria, and mechanisms. Within the synergetic concept, the phenomenon of self-

development (both of society and of an individual) is interpreted as a transition to a higher level of organization – self-organization. In the context of psychological concepts, the process of change consists of qualitative transformations in the psyche, when new motives and interests emerge, the stability of mental states is ensured, and positive psychological properties are formed. The results of the analysis of a substantial body of English-language literature convincingly indicate that in English-language psychological concepts of personal self-development, the term *Self-Enhancement* predominates, the specificity of which is fixed in the synonymous concept of “self-improvement”, which is considered a resource for successful personal adaptation in the modern world characterized by risks and uncertainty. In the pedagogical projection, the semantic field of the construct of self-development includes the concepts of self-education, self-upbringing, self-awareness and self-improvement.

The essential content and structure of future arts educators’ vocal-pedagogical self-development are substantiated in the context of vocal training. It is established that vocal-pedagogical self-development is a complex integrative phenomenon that combines performance, pedagogical, and personal-value components. Its essence lies in conscious self-cognitive and self-projective activity aimed at the formation of professional identity, the development of creative potential, and the achievement of a high level of performing and pedagogical mastery within vocal training. The latter is interpreted as a specific integrative space of future arts educators’ professional self-development, within which the synthesis of their methodological, performing, and pedagogical competence takes place, and the prerequisites for self-projecting, self-realization and self-expression in the acmeological perspective of self-development are created.

It is proved that the effectiveness of vocal-pedagogical self-development is ensured by the interaction of four interrelated components: worldview-motivational, cognitive-technological, competence-presentational, and reflexive-resultative. The worldview-motivational component forms a system of value orientations and an internal need for professional growth. The cognitive-technological component ensures the acquisition of theoretical knowledge and practical methods of vocal-pedagogical activity. The competence-presentational component reflects the ability for artistic-

interpretative activity and professional self-presentation. The reflexive-resultative component acts as a mechanism for self-analysis, evaluation, and correction of one's own development.

In the course of determining the theoretical-methodological and methodical foundations of preparing future arts educators for vocal-pedagogical self-development, it is proved that the latter is based on a set of complementary scientific approaches (synergetic, acmeological, axiological, anthropocentric, praxeological, creative-activity, and personal), which ensure the multidimensionality of the studied phenomenon and are specified through a system of principles (motivated activity, cognitive-praxeological unity, self-projectivity, and autocreavity), which determine the logic of organizing the educational process.

The pedagogical conditions and methods for effective preparation of future arts educators for vocal-pedagogical self-development are substantiated: activation of positive motivation for vocal-pedagogical self-development (implemented through methods of gradation of professional ideals, individual interviews, design of a personal self-development plan, comparison of pedagogical biographies, and analysis of vocal works from the perspectives of "I'm a performer" and "I'm a teacher"); intellectualization and technologization of the training process (ensured through the use of case studies, vocal-pedagogical design, algorithmization of self-development, and master classes); stimulation of self-presentation and self-projective activity (implemented through methods of presenting creative projects, individual design of self-development trajectories, and modeling of educational and pedagogical situations); prolongation of performance-pedagogical self-realization in the acmeological perspective (carried out by means of methods of analyzing one's own performances and teaching sessions, developing a portfolio of professional growth, and adjusting individual self-development trajectories).

Each of the identified pedagogical conditions was consistently implemented and correlated with the corresponding stages of the experimental methodology: adaptive-orientational (aimed at verifying the impact of the first pedagogical condition on the value-motivational sphere of future arts educators' preparedness for vocal-pedagogical self-development); informative-developmental (aimed at verifying the impact of the

second pedagogical condition on the cognitive-praxeological sphere of the specified preparedness); formative-competence (aimed at verifying the impact of the third pedagogical condition on the projective-productive sphere of preparedness); acmeological-realization (aimed at verifying the impact of the fourth pedagogical condition on the introspective-reflexive sphere of preparedness for vocal-pedagogical self-development). The interrelation between the stages of the methodology and the structural components of preparedness (worldview-motivational, cognitive-technological, competence-presentational, and introspective-acmeological) was ensured through their alignment with the diagnostic tools.

The effectiveness of the experimental methodology for preparing future arts educators for vocal-pedagogical self-development was evaluated through a comprehensive diagnostic of the levels of their preparedness for such self-development. In accordance with the defined component structure of the studied phenomenon, the criteria and indicators of its formation were substantiated. In particular, the value-intentional criterion reflects the degree of formation of value orientations and ideals in the field of vocal art and music pedagogy, the level of motivation for vocal-pedagogical self-development, and the ability for purposeful self-improvement. The cognitive-praxeological criterion characterizes the level of theoretical awareness of vocal-pedagogical self-development, the formation of skills for vocal-technical self-development, and the methodological competence of the future teacher. The projective-productive criterion reflects the ability for self-presentation in vocal-performing activity, as well as the ability to design one's own vocal-performing and professional-pedagogical self-development. The introspective-acmeological criterion determines the level of development of reflective skills, the ability for self-observation, self-realization, and evaluation of the results of one's own vocal-pedagogical self-development.

The results of the experimental study demonstrated a positive dynamic in the level of preparedness of future arts teachers for vocal-pedagogical self-development, confirming the pedagogical validity, theoretical soundness and practical effectiveness of the proposed methodology.

Key words: theoretical and methodical foundations, preparation of future arts educators, vocal-pedagogical self-development, self-realization, self-awareness, self-expression, vocal training, performing activity, musical art, performing mastery, pedagogical conditions and principles, higher art education, music pedagogy.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLICATIONS ON THE DISSERTATION TOPIC

Articles published in scientific journals included in the list approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine

1. Liu, Zhiguo, Nikolai, H. (2025). The essence and structure of future arts educators' vocal-pedagogical self-development. *Pivdennoukrainski mystetski studii*, №4(11), 25-31. <http://dx.doi.org/10.24195/artstudies.2025-4.4>.
2. Liu, Chzhyho (2025). Teoretyko-metodolohichni zasady vokalno-pedahohichnoho samorozvytku maibutnykh vykladachiv. *Pivdennoukrainski mystetski studii*, №2(9), 24-31. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.4>.
3. Liu, Chzhyho (2025). Pedahohichni umovy i metody pidhotovky maibutnykh vykladachiv mystetskoho profilu. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, vyp. 94, tom 1, 417-422. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/94-1-59>.

Article in an international scientific journal

4. Liu, Zhiguo (2026). Experimental verification of the methodology for preparing future arts educators for vocal-pedagogical self-development. *International scientific journal «Grail of Science»*, 62, 1176-1182.

Publications of the approbation character

5. Liu, Zhiguo (2025). Vokalno-pedahohichniyi samorozvytok maibutnykh vykladachiv: u poshukakh teoretyko-metodolohichnykh zasad. Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy XI Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 24-25 zhovtnia 2025 r.). T.1. Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho, S. 41-43. Vidnovleno z <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/23864/1/Liu%20Zhiguo.pdf>

6. Liu, Zhiguo (2025). Estetychni obrii vokalno-pedahohichnoho samorozvytku maibutnikh vykladachiv mystetskoho profilu. Rehionalni kulturni, mystetski ta osviti praktyky: materialy XII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Pereiaslav, 23 kvitnia 2025 roku). Pereiaslav: Universytet Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi. Pereiaslav (Kyivska obl.): Dombrovska Ya.M, S.107-109.

7. Liu, Zhiguo (2024). Metodolohichni zasady pidhotovky maibutnikh vykladachiv mystetskoho profilu do vokalno-pedahohichnoho samorozvytku Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy XMizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 18-19 zhovtnia 2024 r.). T.2. Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho, S. 61-62.

8. Liu, Zhiguo (2022). Fenomen samorozvytku v naukovomu prostori u richyshchi mizhdystsyplinarnosti. Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy VIII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 14-15 zhovtnia 2022 r.). T.2. Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho, S. 160-161.

ЗМІСТ

ВСТУП	14
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ	22
1.1. ФЕНОМЕН САМОРОЗВИТКУ В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ДИСКУРСІ	22
1.2. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ	31
Висновки до розділу 1	57
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ	60
2.1. НАУКОВІ ПІДХОДИ І МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ	60
2.2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ	78
Висновки до розділу 2	115
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИСНОВКИ	117
3.1. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ	117
3.2. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ	162
Висновки до розділу 3	209
ВИСНОВКИ	211
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	216
ДОДАТКИ	238

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблема саморозвитку потрапляє сьогодні в зону професійного становлення особистості. Саморозвиток майбутнього викладача трактується як його свідома діяльність що спрямована на повну самореалізацію як особистості в такій соціальній сфері, як педагогіка. Проблема саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю актуалізується в постмодерністську добу, коли невизначеність і постійна мінливість соціальної реальності зумовлює потребу здобувачів вищої освіти розв'язувати проблеми адаптації до змін, а питання саморозвитку зміщуються в епіцентр мистецько-педагогічних досліджень.

У сучасних українських дослідженнях проблематика саморозвитку дедалі частіше осмислюється не ізольовано, а через суміжні категорії Самості: самореалізації, самоорганізації, самоосвіти, саморегуляції та самоефективності. Особливо виразно означене простежується у сфері вищої освіти, де здобувач розглядається як активний суб'єкт професійного й особистісного становлення. Актуальні праці українських науковців акцентують увагу на ролі освітнього середовища закладу вищої освіти як простору запуску системного саморозвитку, а також на необхідності формування внутрішньої мотивації, рефлексії, автономності та здатності до самостійної побудови освітньої траєкторії. В умовах воєнного часу ця проблематика додатково поєднується з питаннями психологічної стійкості, адаптації та збереження цілісності особистості.

Серед актуальних проблем вирізняються інновації, цифровізація, нові підходи в мистецько-педагогічній освіті. Зокрема, Ашихміна (2021) пропонує оновлення вокальної підготовки майбутніх педагогів через інноваційні технології: як зробити фахове навчання сучаснішим, ефективнішим і ближчим до реальних освітніх потреб, а Барановська, Годосієнко і Граб (2025) визначають роль інноваційних підходів у розвитку художньо-аналітичних і комунікативних умінь майбутніх учителів мистецтва. Вокальна, виконавська та диригентсько-хорова підготовка вивчається в Україні такими китайськими науковцями, як Вей Лінътао (2025) щодо формування вокально-виконавської майстерності

майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю на основі інтегративного підходу; Гао Десян (2022) щодо підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді; Го Сяофен (2023) щодо поліфункціональної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності; Гуань Юе (2024) щодо готовності магістрантів до виконавської діяльності на основі українських співацьких традицій; Лі Чуньпен (2013) щодо формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики як професійної якості; Лю Веньцун (2016) щодо формування вокально-педагогічної майстерності на основі поєднання традицій Китаю та України; Лю Цзя (2017) щодо підготовки викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності. Тянь Лін (2021) щодо формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики. Чжу Цянь (2020) щодо готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу.

Не можна оминати увагою розвідки Н. Кьон (2024) стосовно вокальної імпровізації як культурно-стильового явища та її місця у мистецькій підготовці здобувачів вищої освіти, а також пошуки А. Мартинюка (2022; 2022а) щодо педагогічних умов і механізмів формування диригентсько-хорової виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Питання професійної компетентності музикантів-викладачів та мистецької, особливо перформативної творчості, досліджуються Одеською науковою школою. Так, Н. Кьон, Н. Толстова і Л. Степанова (2023) займаються проблематикою методологічного забезпечення формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, О. Реброва (2025) пошукує сутності мистецької педагогіки та змістового контенту формування професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Серед китайських аспірантів Сюй Ченьци (2025) вирішує проблему формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах функціонально-системного підходу, а Чень Чень (2020) – формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Найважливіший для нашого дослідження проблемний блок щодо Самості, самореалізації, саморозвитку, самоорганізації та самоосвіта складають розвідки Лю Сянь (2019) стосовно методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки; А. Мартинюка (2025) щодо національної самосвідомості як психологічної проблеми у контексті самореалізації особистості; Л. Степанової (2024) стосовно підготовки здобувачів до самостійної роботи над вокальним репертуаром з акцентом на автономності, рефлексії, самоконтролі; Сунь Лінян (2016) щодо фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; Ха Ту (2015) щодо формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання; Чжан Венлі (2025) щодо культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи; Чжан Танлінь (2021) стосовно формування культури самоосвіти майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні; Чжан Чун (2021) щодо формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики, зокрема в частині самозростання, професійного дозрівання і руху до вершин майстерності; Чжу Пен (2021) щодо формування мотивації до виконавської самопідготовки у майбутніх учителів музики.

Соціокультурна, міжкультурна та адаптаційна проблематика цікавить Мен Ян (2020) в контексті підготовки китайських студентів в Україні до вокально-викладацької діяльності на засадах соціокультурної адаптації. У монографії Олени Ребрової (2023) висвітлюються питання художньо-ментального досвіду в педагогіці мистецтва (яким чином ментальні, культурні й ціннісні структури впливають на мистецьке навчання), а в її сумісній з Хуан Юйсі та Калюжною (2021) статті вирішуються проблеми підготовки китайських студентів-вокалістів до виконання українського народно-пісенного репертуару.

Стає очевидним, що у сфері вокально-педагогічної підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю проблема саморозвитку не була предметом наукового розгляду і потребує пильної уваги. Отже, її конкретизація у дослідницькому контенті мистецької педагогіки, зокрема вокальної, саме на часі.

Доцільність дослідження обраної проблеми посилюється необхідністю розв'язання суперечностей між: потребою у виявленні теоретико-методичних засад підготовки майбутніх викладачів до вокально-педагогічної діяльності та відсутністю достатнього масиву наукових досліджень розв'язання означеної проблеми; актуалізацією проблеми саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю та відсутністю її теоретичного і практичного розв'язання в науково-методичному просторі вокальної педагогіки; нагальною потребою вищої школи у кваліфікованих викладачах мистецького профілю, які можуть досконало виконувати свої дидактичні функції, та відсутністю методики їхньої підготовки до вокально-педагогічного саморозвитку; необхідністю контролю щодо якості підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку та відсутністю визначених критеріїв її оцінювання.

Необхідність розв'язання виявлених суперечностей, актуальність, недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості проблеми підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку зумовили вибір теми дослідження: ***«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку»***

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 «Підготовка майбутніх учителів і викладачів мистецьких дисциплін на основі цінностей світової та національної культурної спадщини» (реєстраційний номер 0125U000120). Тему дисертаційного дослідження «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку» затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 5 від 31 жовтня 2024 року).

Метою дослідження є обґрунтування теоретико-методичних засад підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку з конкретизацією у відповідній методиці.

Відповідно поставленої мети визначено такі **завдання** дослідження

1. Схарактеризувати феномен саморозвитку в міждисциплінарному дискурсі

2. Обґрунтувати сутнісний зміст і структуру вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю в контексті вокальної підготовки.

3. Визначити наукові підходи та методичні принципи підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

4. Висвітлити педагогічні умови й методи експериментальної методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

5. Перевірити ефективність експериментальної методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Предмет дослідження – теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Теоретичну основу дослідження становлять соціально-психологічні концепції Самості: самосприйняття, ідентичності, самооцінки, саморегуляції щодо взаємодії індивіда з соціальними структурами та ролями (Stryker, 2002; Thagard & Wood, 2015; McCall, 2003; Rosenberg, 1990); теорія ідентифікації (Burke & Stets, 1999; D'Olivares Durán Nelson, 2009); праці, що містять фундаментальні положення вокальної педагогіки і лежать в основі саморозвитку виконавців-педагогів О. Стахевича (2002) і В. Антонюк (2007) та дотичні до розвитку вокальної техніки й постановки голосу праці

Ю. Юцевича(1998), О. Прядко (2009; 2015), Н. Овчаренко (2014), Т. Ткаченко, (2016), Т. Мольдерф (2023), Н. Кьон (2025) та ін.

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження й розв'язання поставлених у ньому завдань використано комплекс загальнонаукових (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення) та конкретнонаукових (психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих) методів, зокрема, міждисциплінарного дискурсу, історико-генетичного та порівняльно-зіставного аналізу, моделювання, герменевтичної інтерпретації артефактів, різноманітних методів самоаналізу. Підібрано емпіричні методи (педагогічне спостереження, метод експертної оцінки, анкетування) та використано педагогічний експеримент, завдяки чому апробовано авторську методику. Застосовано статистичні методи (метод математичної статистики – критерій Фішера (кутове перетворення Фішера)) задля обробки отриманих експериментальних даних.

Методологія дослідження. Реалізація мети наукових розвідок здійснюється за використання таких наукових підходів, як синергетичний, акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, праксеологічний, творчодіяльнісний та особистісний, які дозволяють уточнити прогностичний потенціал обраних наукових підходів і методичних принципів у площині мистецької педагогіки, а також конкретизувати методичні засади вирішення проблеми вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: здійснено цілісне дослідження проблеми підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку; розкрито сутність поняття «вокально-педагогічний саморозвиток», потрактованого у процесуальному плані як високоорганізовану, самопізнавальну та самопроектувальну діяльність щодо власної самореалізації як спеціаліста у сфері вокальної педагогіки, а також як цілеспрямований процес творчої самозміни власних духовних, морально-етичних і музично-естетичних цінностей, вокально-педагогічних компетентностей і характерологічних особливостей задля досягнення акмеологічних вершин; розроблено модель методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного

саморозвитку, що структурована за чотирма блоками (цільовим, теоретико-методологічним, процесуально-операціональним та оцінно-результативним), ґрунтується на сукупності наукових підходів і принципів та передбачає реалізацію комплексу педагогічних умов і поетапної підготовки; визначено структурні компоненти (світоглядно-мотиваційний, когнітивно-технологічний, компетентнісно-презентативний, рефлексивно-результативний), які корелюють із відповідними критеріями та показниками рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Уточнено: поняття вокальної підготовки як своєрідного інтеграційного простору фахового саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, у межах якого відбувається синтез їхньої методичної, виконавської і педагогічної компетентності та створюються передумови для самопроєктування і самореалізації в акмеологічній перспективі саморозвитку.

Подальшого розвитку дістав діагностичний інструментарій оцінювання рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в можливості застосування його теоретичних положень і методичних напрацювань в освітньому процесі педагогічних і мистецьких закладів освіти, зокрема у фаховій підготовці майбутніх викладачів мистецького профілю, а також у науково-дослідній роботі здобувачів третього рівня вищої освіти.

Основні положення та результати дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 348/22 від 18.02.2026 р.).

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження були оприлюднені у формі виступів і доповідей на міжнародних конференціях (Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики (Переяслав, 2023, 2024, 2025); Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (Одеса, 2022, 2023, 2024, 2025); Відкрита наука сучасності: головна місія, напрями та інструменти, шляхи її розвитку (Вінниця – Відень, 2026); на всеукраїнській науково-практичній конференції «Концептуальні

засади розвитку мистецької освіти» (м. Хмельницький, 2024) та обговорювалися на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2023 – 2025 роки).

Публікації. Основні теоретичні положення й результати дисертаційної роботи представлено в 8 публікаціях автора, з них – 3 статті у наукових фахових виданнях України, 5 праць апробаційного характеру. **Особистий внесок** здобувача полягає у визначенні сутнісного змісту і структури вокально-педагогічного саморозвитку (Liu Zhiguo, Halyna Nikolai, 2025).

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (разом 169 найменувань, з них 43 іноземними мовами) та додатків. Повний обсяг дисертації становить 268 сторінок. Основний зміст викладено на 202 сторінках. Робота містить 9 таблиць, 7 рисунків та 7 додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ

1.1. Феномен саморозвитку в міждисциплінарному дискурсі

В епоху постмодернізму, коли невизначеність і постійна мінливість соціокультурної реальності зумовлює потребу здобувачів вищої освіти встигати за пертурбаціями, брати на себе відповідальність за формування власної біографії, зокрема й професійної, та розв'язувати проблеми адаптації до змін на ринку праці, питання саморозвитку зміщуються в епіцентр міждисциплінарних досліджень. Теоретичними підставами розгляду феномена саморозвитку вважаємо філософські, соціокультурні, психологічні та педагогічні концепції, причому дискурс слід розпочати з термінологічного аналізу, першою ланкою якого вважаємо категорію розвитку. У межах історико-філософського підходу його слід в першу чергу розглядати як процес і як результат цілісної системи змін, звертати увагу на етапи генези, на вектор розвитку, його детермінанти, критерії та механізми.

Із точки зору психології процес змін складається з якісних перебудов у психіці, коли з'являються нові мотиви та інтереси, забезпечується стійкість психічних станів особистості, завдяки чому виникають нові, позитивні психічні її властивості. З педагогічної точки зору позитивного розвитку можна очікувати в процесі включення здобувачів освіти в значущі для них діяльність і відносини.

Оскільки родовими характеристиками людини як суб'єкта є його власна активність, науковці вважають процес її розвитку саморозвитком, психологічним механізмом «людинотворення». У Новому тлумачному словнику української мови саморозвиток визначається як фізичний або розумовий розвиток, якого особистість досягає самостійно, власними силами, без зовнішнього впливу.

У межах філософських концепцій феномен саморозвитку трактується як перехід на більш високий рівень організації, який властивий як суспільству, так і

окремій людині. В педагогіці до найближчого семантичного кола поняття саморозвитку включають категорії самовдосконалення, самоосвіти й самовиховання, які в річищі психологічних концепцій все більше персоніфікуються.

Зауважимо, що розв'язанні проблем саморозвитку в педагогіці сьогодні домінує процесуально-організаційний підхід, що дозволяє об'єднати розуміння особистісних і професійних самозмін як внутрішньо і зовнішньо організованих процесів, зокрема пропонує педагогічну технологію саморозвитку. Вважаємо формулювання «зовнішньо організований саморозвиток» некоректним, оскільки саморозвиток може ініціювати тільки особистість завдяки внутрішньому прагненню і власним вольовим зусиллям. Наголосимо, що у творців гуманістичного напрямку в психології А. Маслоу і К. Роджерса застосовуються близькі до наших розвідок поняття «самоактуалізація» і «самореалізація», розгляду яких і буде присвячена наша наступна публікація.

Дослідження проблеми вокально-педагогічного саморозвитку вимагає визначення сутності його базових термінів у міждисциплінарному дискурсі, зіставлення наукової думки щодо категорій «розвиток» (*development*), «саморозвиток» (*self-development* або *self-enhancement*) та їх конкретизації стосовно майбутніх викладачів мистецького профілю. Окрему увагу слід приділити модифікації саморозвитку у світлі таксономії Я-феноменів аби визначити структуру підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Результати аналізу значного масиву англomовної літератури переконливо свідчать, що в дослідженнях саморозвитку особистості зазвичай використовується термін *Self-Enhancement*, специфіку якого закріплюємо в синонімічному понятті «самовдосконалення» Теоретики стверджують, що самовдосконалення є явищем з далекосяжними наслідками щодо успішного психологічного функціонування індивіда (Baumeister, 1998; Sedikides & Gregg, 2008). Люди, які займаються самовдосконаленням, відчують вищий рівень суб'єктивного благополуччя та нижчий рівень депресії. Таким чином, *Self-*

Enhancement видається ресурсом успішної особистісної адаптації у сучасному світі, повному загроз і непевності.

Нашу увагу привернуло дослідження групи науковців-психологів (Майкл Дафнер, Йохен Е. Гебауер, Костянтин Седікідес та Яап Дж. А. Деніссен) з університетів різних країн (Великої Британії, Німеччини та Нідерландів), в яких розглядаються зв'язки між самовдосконаленням та особистісною адаптацією (задоволеність життям, позитивний афект, негативний афект, депресія), а також між самовдосконаленням та міжособистісною адаптацією (повідомлення інформаторів про загальну соціальну оцінку предметної області, свободу дій, спілкування). Автори стверджують, що самовдосконалення позитивно корелювало з особистісною адаптацією, і цей зв'язок був стійким незалежно від статі, віку, соціального статусу та культури. Важливо, що самовдосконалення мало позитивний поздовжній вплив на особистісну адаптацію.

Результати аналізу значного масиву монографічних досліджень свідчать, що тезаурус конструкту самовдосконалення містить низку понять, які часто визначаються в якості його складників, як от: самоактуалізація, самоосвіта, самовиховання, самопізнання, самовизначення, самомоніторинг, самооцінка, самореалізація, самоствердження. С. Грищенко (2019) вважає, що теоретичними засадами процесу самовдосконалення виступають педагогіка особистісного розвитку як процесу особистісного й професійного зростання, умови ефективності самовиховання, формування відповідальності за власні дії, особливості педагогічної етики у закладах вищої освіти, структура програми самовиховання особистості, а також методи самовиховання. До таких методів науки зараховує вплив на особистість через діяльність, позитивне підкріплення, розумне самопримушення, самоаналіз, використання психологічних механізмів захисту від перевантаження, самоперевиховання та самоосвіта (там само).

Ми згодні, що до основних чинників самовдосконалення особистості можна віднести освітню взаємодію, самоосвіту, саморегуляцію, особистісне самовизначення, взаємозв'язок процесів самопізнання і самовиховання, а також взаємодію самовиховання з діяльністю людини.

Процес формування самоосвіти включає самостійну навчальну діяльність, систему вправ і завдань, а також самостійну роботу з літературою. Самоосвіта передбачає поєднання самонавчання і самовиховання. Самостійна робота виступає найвищою формою освітньої діяльності та ефективним способом формування самостійності у процесі здобуття знань. Під час організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти необхідно враховувати різні форми самостійної діяльності, а також індивідуально-психологічні особливості студентів у процесі виконання навчальних завдань.

Уважаємо, що саморозвиток передбачає вдосконалення інтелектуальних, професійних і фізичних якостей особистості, а також формування загальних умінь. Доцільним є розвиток мислення, уваги, пам'яті, працездатності, фізичної витривалості, стійкості до ризику і труднощів, організованості, акуратності, рішучості, самостійності та сміливості. Важливим є також формування загальних умінь, необхідних у повсякденному житті і професійній діяльності. До таких умінь належать здатність планувати власну діяльність, доводити розпочату справу до завершення, аналізувати результати своєї діяльності, робити висновки з досягнень і помилок, знаходити оптимальні способи вирішення проблем, зберігати оптимізм, підтримувати нові ідеї, взаємодіяти з іншими людьми, переймати досвід і навчатися у колег, володіти основами організації праці інших людей, поєднувати вимогливість до інших із повагою до них, демонструвати позитивний приклад поведінки та діяльності, мислити психологічно і педагогічно. Таким чином, взаємозв'язок самовдосконалення і діяльності особистості, розглянутий у теоретичному аспекті, сприяє появі нових особистісних утворень, що забезпечують пошук нових педагогічних підходів і форм поведінки.

Ефективність процесу самовдосконалення значною мірою залежить від ставлення людини до роботи над собою. Особистість, яка не надає належного значення самовихованню і самоосвіті або не вірить у можливість змін, досягає незначних результатів або взагалі не досягає їх. Отже, необхідно вірити у власні можливості та проявляти максимальну активність у процесі саморозвитку. Робота

над собою потребує реальних дій і вчинків, оскільки саме в процесі діяльності відбувається вдосконалення особистості.

До чинників самовдосконалення особистості належать мотиви саморозвитку, які визначають програму вдосконалення, моральне становлення людини, дисциплінованість, усвідомлення національної ідентичності та менталітету, а також самоосвіта. Суб'єктна позиція особистості сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу і позитивно впливає на процес її професійного і особистісного становлення.

Деякі науковці виокремлюють зовнішні чинники, які впливають на професійну підготовку студента і його активність у саморозвитку, належать вимоги професійної діяльності та соціокультурне середовище, зокрема рівень організації освітнього процесу у закладі вищої освіти. Внутрішніми чинниками виступають рівень розвитку професійної свідомості та самосвідомості, ступінь усвідомлення власної особистості, сформованість Я-концепції, а також система індивідуальних ціннісних орієнтацій. Внутрішня детермінація самовдосконалення проявляється у здатності особистості здійснювати внутрішні зміни шляхом активізації власних ресурсів. С. Грищенко вважає, що особистісне самовдосконалення можна визначити як самостійний, цілеспрямований і творчий рух людини до найвищого рівня розвитку (Грищенко, 2019).

У низці наукових розвідок розглядаються питання формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості, що визначає потребу у самовдосконаленні. Крім того, у процесі особистісного самовизначення молода людина повинна приймати рішення, спираючись на власну внутрішню позицію та систему цінностей, щодо розв'язання основних життєвих завдань, які потребують усвідомленого вибору в період ранньої юності. До таких завдань належать вибір майбутньої професії, формування морально-етичних принципів поведінки, громадянське і політичне самовизначення.

Науковці наголошують, що формування самооцінки особистості тісно пов'язане із процесом самовиховання і має взаємний вплив у процесі соціалізації людини. З другого боку, самомоніторинг особистості в освітньому процесі передбачає самодіагностику власної діяльності, самостійне планування програми

самовдосконалення, самоаналіз отриманих результатів після виконання поставлених завдань, поточну самокорекцію, а також оцінювання результатів і їх порівняння з очікуваними. Самомоніторинг дозволяє визначити рівень досягнення мети на певному етапі навчальної або професійної діяльності.

Сутність розвитку як універсальної й фундаментальної властивості буття, як центральної категорії діалектики «полягає в необоротній, спрямованій, закономірній зміні, в результаті якої виникає новий якісний стан об'єкта і змінюється його структура» (Ніколаї, 2013: 6). Оскільки основним джерелом розвитку є внутрішні суперечності, його суттю стає саморозвиток – центральна категорія синергетики, науки, що сьогодні підтверджує глибинну необоротність розвитку, його варіативність та альтернативність, декларуючи його біфуркаційну модель. Із розширенням синергетичної парадигми у сучасний науковий дискурс вносяться такі концепти, як нестабільність, нерівноважність, відкритість, нелінійність (там само). Саме нелінійна діалектика вивчає здатність системи впливати на саму себе з метою самовибудування, що уможливорює більш широку експлікацію процесів самоорганізації в предметній галузі різних наук, у тому разі й педагогіки (Liu Zhiguo & Halyna Nikolai, 2025).

Невичерпний евристичний потенціал діалектичної філософської категорії розвитку спрямовує наше дослідження на пошуки внутрішніх суперечностей у процесі підготовки до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, на розкриття єдності кількісних і якісних змін, циклічності й розгортання у часі. Закономірності розвитку визначаються, у першу чергу, законом єдності й боротьби протилежностей (у нашому дослідженні вокально-виконавської й педагогічної складових означеної підготовки), згідно з яким розвиток характеризується як процес виникнення, зростання, загострення та розв'язання різноманітних суперечностей (Liu Zhiguo & Halyna Nikolai, 2025), в яких конкретизується єдність протилежностей у концепті «вокально-педагогічний саморозвиток».

Конкретизація саморозвитку як базового поняття синергетики набуває багатогранності в нашому міждисциплінарному дискурсі. У межах філософських і соціологічних концепцій саморозвиток трактується як перехід, підйом по

ієрархічній драбині організації як в цілому суспільства, так і окремої людини. Так, у дослідженнях А. Маслоу та К. Роджерса – фундаторів гуманістичного напрямку в психології – проблема саморозвитку особистості потрапляє в епіцентр психолого-педагогічних досліджень, де акцептуються поблизькі до наших розвідок конструкти «самоактуалізація» та «самореалізація». У педагогічній проєкції семантичне коло конструкту саморозвитку включає поняття самоосвіти й самовдосконалення, котрі в межах психологічних досліджень здебільшого набувають персоніфікації (там само).

Проблематика саморозвитку, самопізнання, самовдосконалення та самореалізації людини була притаманна ще працям старожитніх філософів, зокрема Аристотеля, Геракліта, Сократа, Піфагора та ін. Збагачуючись ідеями видатних просвітників К. Гельвеція, І. Гердера, Ж.Ж. Руссо, а також німецьких філософів І. Канта (саморозвиток як духовно-творча діяльність) і Г.В.Ф. Гегеля (саморух), на межі ХІХ-ХХ століть у філософській спадщині В. Дільтея, Г. Спенсера, І. Фіхте, К. Ясперса та ін. означений концепт стає одним із центральних у річищі європейського гуманізму.

Результати аналізу сучасних українських досліджень свідчать, що конструкт саморозвитку потрапляє в зону професійного становлення особистості. Наприклад, В. Фрицюк (2016; 2017) розуміє професійний саморозвиток майбутнього педагога як свідому діяльність людини, що спрямована на її повну самореалізацію як особистості в такій соціальній сфері, як педагогіка. Також існує масив досліджень стосовно професійного саморозвитку вчителів окремих спеціальностей. Зокрема, А. Смолюк (2016; 2018) вважає, що професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи неможливий без поважної самооцінки себе як суб'єкта майбутньої діяльності у сфері початкової освіти й бажання нею займатися, тобто без наявності готовності до саморозвитку. У свою чергу М. Нечепоренко (2014; 2019) наголошує, що готовність до професійно-особистісного саморозвитку дозволяє майбутньому вчителю усвідомити себе як професіонала з власними особистісно-значущими професійними якостями, зі сформованим ціннісним ставленням до саморозвитку, з високою мотивацією до самореалізації на своєму педагогічному шляху.

Серед англомовних досліджень євроатлантичного регіону стосовно проблем саморозвитку не можна оминати увагою дослідження Р. Баумаїстера, Дж. Кемпбел, Дж. Крюгера та К. Вос щодо впливу високої самооцінки на становлення життєдіяльність індивіда (Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003), Д. Полхуса стосовно самовдосконалення (Paulhus, Delroy L., 1998), С. Рейни відносно процесів саморозвитку в парах (Reyna, Samuel H., 2017), а особливо таксономію Я-феноменів П. Тагарда (Thagard & Wood, 2015). Оригінальні розвідки окремих аспектів проблеми саморозвитку здобувачів вищої освіти демонструють польські дослідники. Так, М. Страш-Романовська (Straś-Romanowska, 2004) презентує аксіологічні конотації феномену Я-ідентичності в контексті цінностей освіти, а М. Козловська (Kozłowska, 2010) досліджує проблеми формування автокреаційних компетентностей.

Оскільки розвиток зумовлюється передусім внутрішніми суперечностями, він постає як процес саморозвитку, що у синергетиці розглядається як одна з ключових категорій. Ця наука сьогодні підтверджує всебічну незворотність розвитку, його мінливість та альтернативність, пропонуючи біфуркаційну модель. З поширенням синергетичного підходу в сучасному науковому дискурсі з'являються поняття нестабільності, нерівноважності, відкритості та нелінійності. Саме нелінійна діалектика вивчає здатність системи впливати на себе задля самоконструювання, що дозволяє ширше пояснити процеси самоорганізації у різних наукових галузях, зокрема в педагогіці. Високий евристичний потенціал діалектичного осмислення розвитку спрямовує наше дослідження на виявлення внутрішніх суперечностей у підготовці майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Тут особливо важливо простежити єдність кількісних і якісних змін, циклічність процесів та їх розгортання в часі. Закономірності розвитку, зокрема, визначаються законом єдності та конфлікту боротьби протилежностей – у нашому випадку це взаємодія вокально-виконавської та педагогічної складових підготовки. Розвиток постає як процес виникнення, наростання, загострення та вирішення суперечностей, у якому конкретизується єдність протилежностей (Liu Zhiguo, Halyna Nikolai, 2025, с. 25).

Аналіз актуальних досліджень стосовно проблем Самості з особливим акцентом на саморозвиток у вищій школі засвідчив, що в сучасному українському науковому полі термін «Самість» зазвичай вивчається опосередковано. Частіше він розкривається через похідні категорії: саморозвиток, самореалізація, самоорганізація, самоосвіта, саморегуляція, самоефективність, національна самосвідомість, професійне самовизначення. Представники української педагогічної науки досліджують такі проблеми.

1. Саморозвиток як ознака суб'єктності студента. Українські науковці дедалі частіше розглядають здобувача вищої освіти не як пасивного виконавця програми, а як суб'єкта, що сам проектує власну освітню траєкторію, відповідає за професійне зростання і включений у безперервне самотворення. Наголошується, що стартовим майданчиком системного саморозвитку стає освітнє середовище вишів.

2. Професійний саморозвиток у вищій школі має окремий помітний напрям – дослідження професійного саморозвитку майбутніх педагогів. У сучасних українських публікаціях він трактується як усвідомлений, цілеспрямований процес, що ґрунтується на внутрішній мотивації, самовдосконаленні, самореалізації, набутті нових компетентностей і здатності адаптуватися до змін освітнього середовища.

3. Самість вивчається через практики автономного навчання у вищій школі. Проблема Самості актуалізується через самотійну роботу, індивідуальне навчально-творче завдання, самоосвіту і самоорганізацію. У мистецько-педагогічній освіті це означає зміщення акценту від простого засвоєння знань до вироблення внутрішньої дисципліни, рефлексії, уміння самотійно будувати творчу й професійну діяльність.

4. Самість досліджується у воєнному контексті. Сьогодні українські дослідження все помітніше поєднують саморозвиток із питаннями стресостійкості, адаптивності та психологічної витривалості студентів. В умовах воєнного стану Самість розглядають не лише як шлях до самореалізації, а і як внутрішній ресурс збереження цілісності особистості.

5. Самість і якість вищої освіти. На рівні освітньої політики український дискурс про якість вищої освіти також дедалі більше підтримує студентоцентрованість, індивідуальну освітню траєкторію та розвиток особистості здобувача. Такі дослідження Самості по суті створюють інституційні умови для її розвитку.

У міждисциплінарному дискурсі стосовно феномену саморозвитку не слід оминати численні дослідження у сфері мистецької педагогіки. Можемо констатувати, що весь масив оглянутих праць обертається навколо чотирьох великих проблем: 1) щодо модернізації мистецько-педагогічної освіти через інновації, дистанційні формати з використанням міжкультурних підходів; 2) щодо формування професійної (вокальної, виконавської, диригентської, комунікативної, творчої тощо) компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва; 3) щодо розвитку суб'єктності студента – його самореалізації, самоосвіти, самоорганізації, саморегуляції, самопідготовки; 4) щодо поєднання професійного становлення з особистісним розвитком.

Отже, хоча наявність значного обсягу розвідок стосовно саморозвитку здобувачів вищої освіти є очевидною, проте її конкретизація у дослідницькому контенті мистецької педагогіки, зокрема вокальної, саме на часі.

1.2. Сутність і структура вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю

У сучасних реаліях розвитку мистецької освіти особливої ваги набуває проблема професійного саморозвитку. Викладач мистецького профілю постійно перебуває у ситуації своєї подвійної відповідальності. З одного боку - як інтерпретатор і носій художнього досвіду, з іншого - як особистість, покликана передати цей досвід іншим. Саме тому процес його професійного становлення неможливо розглядати як завершений на етапі формальної освіти, адже потребує постійного оновлення й внутрішнього розвитку.

У такому контексті особливої актуальності набуває поняття вокально-педагогічного саморозвитку, яке поєднує ознаки як особистісного, так і

професійного зростання. Під час цього процесу майбутній викладач поступово переходить від відтворення засвоєних зразків до їх усвідомленого й творчого застосування, що дозволяє адаптувати наявний досвід до конкретних педагогічних ситуацій. Водночас він формує власну траєкторію розвитку, інтегруючи виконавський та педагогічний досвід, що забезпечує ефективність художньо-комунікативної взаємодії у навчанні співу та реалізацію творчого потенціалу.

Оскільки саморозвиток і самовдосконалення часто розглядають синонімічно, слід розглянути питання щодо внутрішніх чинників, які зумовлюють означені процеси. Як зазначає С. Грищенко, потреба в самовдосконаленні детермінується як зовнішніми обставинами, так і під впливом виховного середовища. Однак, на думку автора, вона (потреба) постає як природна необхідність особистості, що розвивається, і виступає стимулом подальшого саморозвитку. Науковець підкреслює, що ефективність самовдосконалення безпосередньо пов'язана зі здатністю особистості до рефлексії, зокрема вмінням аналізувати власні якості та оцінювати їх відповідно до суспільних вимог і результатів власної діяльності (Грищенко, 2019, с. 31).

Під «готовністю до фахового самовдосконалення» розуміють інтегративну рису особистості, що формується єдністю мотивованої психологічної установки на самореалізацію та самовдосконалення, фахово значущих знань і вмінь, володіння способами самостійної навчальної діяльності, а також сформованістю особистісних якостей, які забезпечують саморегуляцію, корекцію власного розвитку, самоосвіти та самовиховання. Така готовність виступає рушійним чинником активності, здатності долати внутрішні й зовнішні перешкоди в процесі професійного саморозвитку (Толстова, 2016, с. 35–36).

У дослідженні Ван Ся (2021; 2022) саморозвиток розглядається як ключовий чинник формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва. Він постає не як окремий компонент підготовки, а як «внутрішньо зумовлений процес», що пронизує різні аспекти професійного становлення студента і забезпечує розгортання його особистісного та творчого потенціалу. У такому ракурсі саморозвиток безпосередньо

пов'язаний із активністю особистості, передусім творчо-виконавською, яка стимулює здатність до постійних позитивних змін і подолання труднощів у процесі фахового зростання. Водночас його зміст не обмежується лише сферою вокального навчання, а охоплює й розвиток особистісних якостей, що визначають готовність до самореалізації у професійній діяльності. Суттєвого значення набуває «аналітичне осмислення виконавського досвіду», зокрема через співвіднесення власних досягнень із інтерпретаціями інших виконавців. Такий підхід сприяє усвідомленню індивідуальної траєкторії розвитку та активізує процес подальшого самовдосконалення. Отже, орієнтація на саморозвиток забезпечує формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва, інтегруючи виконавський і педагогічний аспекти їхньої підготовки та визначаючи цілісність професійного становлення (Ван Ся, 2022, с. 111, 149).

Викликає інтерес наукова позиція Цуй Шилін, яка зосереджує увагу на важливості орієнтації студентів-вокалістів на саморозвиток у процесі професійного становлення (Цуй Шилін, 2023, с. 98). Дослідниця підкреслює, що спрямованість освітнього процесу на актуалізацію внутрішньої мотивації сприяє утвердженню стійкого прагнення особистості до самовдосконалення. У такому ракурсі саморозвиток доцільно розглядати як процес, що має внутрішню природу і пов'язаний з активізацією індивідуальних ресурсів студента.

Таким чином, фокусування на саморозвитку в межах вокальної підготовки забезпечує формування внутрішньої потреби у безперервному професійному й особистісному зростанні, що виступає важливою передумовою становлення майбутнього спеціаліста у галузі музичного мистецтва.

П. Харченко визначає професійний саморозвиток викладача-музиканта як процес, тісно пов'язаний з особистісним зростанням і специфікою музично-педагогічної діяльності. Він залежить від професійного досвіду, сформованих навичок самовдосконалення та ціннісно-мотиваційної сфери, включно з самооцінкою і позитивним ставленням до діяльності. Механізми саморозвитку охоплюють ідентифікацію - ототожнення себе з культурними явищами, і відособлення - усвідомлення власної унікальності та прагнення до саморозкриття.

Важливим є також діалог із мистецьким середовищем, що передбачає наявність власної позиції та здатність до самовираження (Харченко, 2004, с. 16).

За Л. Бондаренко, професійний саморозвиток майбутнього вчителя музики є здатністю «постійно удосконалювати свої особистісні та професійні якості, що виявляється у бажанні та спроможності постійно коригувати власне фахове зростання» (Бондаренко, 2016, с. 72). Він реалізується через активне залучення студента до процесу самостійного навчання, рефлексії, самооцінювання та освоєння нових професійних навичок у музично-освітньому середовищі. Поняття професійного саморозвитку включає процес «самотворення особистості студента внаслідок ціннісної взаємодії й обміну інформацією та енергією з музично-освітнім і соціальним середовищами», що забезпечує розкриття та реалізацію внутрішніх потенцій, набуття нових професійних якостей (Бондаренко, 2013, с. 7).

І. Шевченко підкреслює, що процес саморозвитку передбачає «оволодіння новими професійно важливими знаннями, вміннями та навичками, а його витоками є потреба в особистісному та професійному самовдосконаленні, творчій самореалізації, досягненні професіоналізму», а його основою, як і підкреслювалось раніше, є «прагнення до особистісного та професійного зростання, яке відбувається в музично-інтерпретаційній діяльності» (Шевченко, 2011, с. 206). Безпосереднє сприйняття й відтворення музичного матеріалу, звільнене від раціональних установок, стимулює активний пошук власної інтерпретації твору, дозволяючи студенту усвідомити свої можливості та відчутти себе співучасником творчого процесу (там само).

Водночас у науковому дискурсі саморозвиток розглядається і як більш складний, багатовимірний процес. Зокрема, К. Завалко трактує його як «нелінійний процес у структурі самовдосконалення, для здійснення якого необхідно оволодіти відповідними методами й засобами, що дозволять забезпечити розвиток творчого особистісного потенціалу майбутнього вчителя музики» (Завалко, 2007, с. 164).

Зазначені процеси реалізуються у межах музично-педагогічної діяльності. Фахова підготовка у закладі вищої освіти передбачає оволодіння комплексом знань і вмінь у межах різних музичних дисциплін, однак її ефективність значною мірою залежить від сформованості мотивації до саморозвитку. Мотиваційна складова виступає внутрішнім рушієм професійного саморозвитку, забезпечуючи спрямованість особистості на самореалізацію та безперервне самовдосконалення. Професійний саморозвиток має безперервний характер і ґрунтується на прагненні до зростання, що виявляється у пізнавальній активності, самопізнанні та розкритті інтелектуального й духовного потенціалу особистості (Кочірі, 2022, с. 66).

У цьому контексті доречно звернутися до позиції Вей Лімін, яка розглядає саморозвиток викладача-музиканта як інтегративний творчий процес свідомого особистісного становлення, що забезпечує здатність до творчої самореалізації. Дослідниця підкреслює, що він постає не лише як процес, а й як результат розкриття творчого потенціалу, актуалізації здібностей і можливостей особистості в прагненні до професійної самоідентифікації (Вей Лімін, 2024, с. 1).

Водночас у праці Н. Овчаренко та Я. Шрамка творчий саморозвиток інтерпретується як «вмотивована, рефлексивна діяльність, спрямована на вдосконалення творчих особистісних якостей, що забезпечує успішну професійну та життєву самореалізацію» (Овчаренко, Шрамко, 2018, с. 250). Автори особливого значення надають феномену самопізнання, який розглядається як необхідна умова саморозвитку. Зокрема, формування так званої «самомоделі» – узагальненого уявлення особистості про власне «Я» – виступає концептуальною основою для усвідомленого професійного зростання (Овчаренко, Шрамко, 2018, с. 258).

Синтез окреслених думок науковців дозволяє розглядати саморозвиток як динамічну систему, структура якої включає взаємопов'язані компоненти: когнітивний (самопізнання, рефлексія), цільовий (усвідомлення перспектив, формування індивідуальної траєкторії розвитку), діяльнісний (реалізація визначених цілей у практичній діяльності) та результативний (досягнення певного рівня професійної та творчої самореалізації).

Отже, саморозвиток майбутнього викладача мистецького профілю доцільно трактувати як системно організований, рефлексивно зумовлений процес і результат особистісного становлення, що забезпечує формування індивідуальної траєкторії творчої самореалізації та професійної ідентичності.

З огляду на окреслене розуміння саморозвитку, логічним є звернення до аналізу вокальної підготовки як цілісного мистецько-педагогічного середовища його цілеспрямованої реалізації. У цьому контексті вокальна підготовка виступає своєрідним інтеграційним простором, у межах якого відбувається синтез методичних, виконавських і педагогічних складових. Їхня взаємодія забезпечує не лише підвищення рівня професійної компетентності здобувачів вищої освіти, але й створює передумови для моделювання індивідуальної траєкторії їх розвитку. У цьому вимірі вокальна підготовка постає як складний багатовимірний процес, спрямований на поєднання професійного вдосконалення з розвитком педагогічної майстерності та становленням суб'єктності студента.

Відповідно до наукової позиції Н. Овчаренко, вокальна підготовка у закладах вищої мистецької освіти передбачає оволодіння студентами сучасною теоретичною базою знань щодо розвитку співацького голосу, засвоєння методичного інструментарію вокальної педагогіки, а також формування комплексу вокально-виконавських і вокально-педагогічних компетентностей (Овчаренко, 2023, с. 20). Таким чином, її зміст визначається комплексністю та професійною спрямованістю.

Схиляючись до розуміння вокальної підготовки як наскрізного процесу професійної самореалізації, доцільно акцентувати увагу на її рефлексивно-діагностичному характері, що передбачає постійний зворотний зв'язок на основі оцінювання проміжних і підсумкових результатів навчальної діяльності. Такий підхід забезпечує цілеспрямованість педагогічного впливу, сприяє концентрації зусиль на досягненні високих результатів та стимулює впровадження інноваційних підходів у навчально-мистецьку діяльність здобувачів освіти (Ван Яньлі, 2025: 6).

Схожу позицію знаходимо у праці День Дівень, Г. Усової та Ян Пенфей. Автори на основі узагальнення наукових розвідок подають власне визначення

поняття «вокально-фахова підготовка», а саме: «цілісний навчально-освітній процес, спрямований на досягнення високого рівня професійної майстерності у сфері вокального виконавства та вокальної педагогіки» (День Дівень, Усова & Ян Пенфей, 2023, с. 14). Науковці наголошують також, що «ефективність цього процесу забезпечується за умови його методологічної обґрунтованості, а також гармонійного поєднання традиційних педагогічних надбань із сучасними інноваційними підходами, принципами, методами і технологіями» (там само).

Суголосною є позиція Н. Ашихміної, яка трактує вокальну підготовку як «систему теоретико-методичних знань, інтелектуальних та вокально-практичних умінь, оволодіння якими забезпечує розвиток та саморозвиток суб'єкта освітнього процесу – майбутнього педагога в галузі музичної освіти» (Ашихміна, 2021: 312). У такому розумінні вона постає як цілісне середовище, що сприяє внутрішньому зростанню особистості. Водночас дослідниця розширює зміст вокальної підготовки, включаючи до нього «способи вокально-практичної діяльності щодо реалізації музично-педагогічних нововведень, досвід їх здійснення та як засіб досягнення майбутнім фахівцем вершин професійної майстерності» (там само). Все це підкреслює її динамічний і практико-орієнтований характер, у межах якого саморозвиток виступає не додатковою характеристикою, а внутрішнім механізмом професійного становлення майбутнього викладача мистецького профілю.

Е. Макарова та В. Яковенко слушно розглядають вокальну підготовку як складну динамічну систему, функціонування якої безпосередньо зумовлює характер і спрямованість саморозвитку майбутнього викладача-вокаліста. Такий підхід дозволяє інтерпретувати саморозвиток не як ізольований процес індивідуального вдосконалення, а як системно детерміноване явище, що реалізується в межах взаємодії внутрішніх і зовнішніх функцій професійної підготовки. Внутрішні функції вокальної підготовки (освітня, навчальна, виконавська) забезпечують змістове наповнення процесу саморозвитку. Освітня функція спрямована на формування та розширення системи фахових знань, що становлять теоретичну основу вокально-педагогічної діяльності. Навчальна функція передбачає оволодіння методами, прийомами та технологіями навчання

співу, що зумовлює розвиток педагогічного мислення та здатності до професійної рефлексії. Виконавська функція, у свою чергу, забезпечує практичну реалізацію набутих знань і вмінь, виступаючи засобом їх перевірки, уточнення та поглиблення у процесі художньо-виконавської діяльності. Зовнішня функція вокальної підготовки, що реалізується через координувальні та інтегровальні механізми, визначає спрямованість саморозвитку у контексті вимог освітнього середовища та професійної діяльності. Вона забезпечує узгодження індивідуальної траєкторії професійного зростання з нормативними, соціокультурними та професійними стандартами, а також інтеграцію виконавського, педагогічного й особистісного досвіду в цілісну систему фахової підготовки (Макарова, Яковенко, 2023, с. 300).

Реалізація зазначених функцій безпосередньо виявляється у процесі побудови власної виконавської інтерпретації, який доцільно розглядати як послідовність взаємопов'язаних етапів. Початковий етап пов'язаний із первинним ознайомленням студента зі змістом музичного твору та його художнім образом. На цьому етапі відбувається не лише розуміння тексту, а й формування передумов для його інтерпретаційного прочитання: розвивається здатність до художнього уявлення, застосовується показ голосом, використовуються прийоми художнього порівняння, що сприяє поступовому уточненню власного виконавського задуму. Другий етап передбачає поглиблену роботу над твором із залученням цілеспрямованих методичних прийомів. У цей період актуалізуються діалогічні форми взаємодії (обговорення інтерпретації), здійснюється оцінювання рівня сформованості вокально-виконавських умінь, читання з листа тощо. Особлива увага приділяється роботі над засобами музичної виразності – темпом, агогікою, динамікою, ритмом, що забезпечує більш усвідомлене й технічно вивірене втілення художнього образу. Завершальний етап характеризується переходом до особистісно осмисленого виконання твору. На цьому рівні формується індивідуальне ставлення студента до музичного матеріалу, активізується самостійна пошукова діяльність, поглиблюється здатність до самоаналізу. Це, у свою чергу, стимулює розвиток відповідальності, творчої ініціативи та внутрішньої потреби до подальшого самовдосконалення (Маєвська,

2017, с. 162). У цьому контексті саморозвиток постає як процес, що потребує спеціально організованого педагогічного супроводу, спрямованого на поступове вдосконалення особистості відповідно до вимог професійної діяльності (Маєвська, 2017, с. 160).

Важливо, що паралельно відбувається формування технічної та психофізіологічної готовності до виконання. Постановка голосу передбачає правильну позицію корпусу і голови, володіння змішаним співочим диханням, різними видами атак звуку, формування високої співочої позиції, чітку дикцію та баланс між технікою та художнім вираженням. Під час виконання студент поєднує контроль психофізичного стану, мотивацію, розуміння смислу твору та рефлексію над власним виконанням. Лише інтеграція цих аспектів створює підґрунтя для повноцінного творчого акту, у якому поєднуються професійне вдосконалення і особистісний розвиток (Мигович, Полюга, 2021, с. 158-160).

У такій площині особливого значення набуває вокально-педагогічний саморозвиток, який, зберігаючи загальні закономірності професійного становлення, водночас відображає специфічні особливості вокального мистецтва.

Так, Т. Дорошенко та С. Гончаренко розглядають вокально-педагогічний саморозвиток «як динамічний процес особистісного і професійного їх зростання, що є результатом свідомої самоорганізації» (Дорошенко, Гончаренко, 2020: 157). Саме такий процес, на думку авторів, «спрямований на підвищення рівня вокально-педагогічної компетентності шляхом набуття відповідних знань, удосконалення умінь і навичок та реалізації творчо-виконавських здібностей...» (там само).

Бі Цзінчен під саморозвитком майбутнього вчителя музичного мистецтва розуміє «процес самотворення особистості студента внаслідок ціннісної взаємодії й обміну інформацією та енергією з музично-освітнім і соціальним середовищами...» (Бі Цзінчен, 2018, с. 31-32). На думку науковця, його сутність полягає у «розкритті та реалізації внутрішніх потенцій, набуття нових фахово значущих якостей у різних видах музичної діяльності» (там само).

У зарубіжних наукових джерелах категорія вокально-педагогічного саморозвитку не отримала окремого цілісного осмислення, проте дослідники

активно звертаються до аналізу її складових, зокрема рефлексії, самомотивації, самооцінювання та самоефективності. Водночас сучасні підходи у вокальній підготовці дедалі більше відходять від традиційних моделей передачі знань на користь практик, орієнтованих на активну участь студента, що передбачає розвиток рефлексії, саморегуляції та творчу автономії (Parker, Sweet, 2026; Cox, Forbes, 2022; Li, Mazlan, Safian, 2026). Це дозволяє студенту не лише опанувати вокально-технічні уміння й навички, а й розвивати здатність до усвідомленого керування власним професійним зростанням, оцінювання особистісного прогресу та самостійного коригування освітньої траєкторії.

Слід наголосити, що в умовах сучасного світу, який характеризується швидкими змінами та невизначеністю, майбутні викладачі мистецького профілю постають перед необхідністю постійного вибору життєвих стратегій і конструювання власної ідентичності. У цьому контексті особливого значення набуває саме процес автокреації, який дозволяє усвідомлювати цей вибір, певною мірою керувати ним, відкриваючи нові можливості для особистісного та професійного становлення. У вузькому сенсі автокреація пов'язується з формуванням окремих особистісних якостей, тоді як у широкому – охоплює розвиток цілісної Самості, включно з фізичною, когнітивною, емоційною, духовною та соціальною сферами. За таких умов автокреація виступає внутрішнім механізмом регуляції вокально-педагогічного саморозвитку, оскільки забезпечує узгодження особистісних цілей, ціннісних орієнтацій і професійних дій. Чим більш усвідомленими та інтенціональними є вибір індивідуальної траєкторії та конкретні дії суб'єкта, тим активніше розширюється сфера його суб'єктної активності й формується здатність до автокреації. Одним із ефективних способів активізації цього процесу є рефлексія над власним життям, здійсненими виборами та їх впливом на подальшу професійну реалізацію (Liu Zhiguo, Halyna Nikolai, 2025: 28). Наприклад, студент може оцінити, які підходи у викладанні вокалу йому найбільш природні, а які потребують додаткового вдосконалення, і на основі цього коригувати власну траєкторію професійного розвитку.

У цьому зв'язку науковці (С. Гончаренко, Т. Дорошенко, Бі Цзінчен, Чень Цинь та ін.) виокремлюють феномен готовності до вокально-педагогічного саморозвитку. Зокрема, Т. Дорошенко розуміє його як «інтегровану професійну якість фахівця, що характеризує наявність мотивації, вокально-педагогічних знань, умінь, досвіду виконавсько-творчої діяльності та забезпечує здійснення та високу ефективність професійного саморозвитку у вокально-педагогічній діяльності» (Дорошенко, 2020, с. 157).

С. Гончаренко підкреслює, що готовність здобувачів вищої освіти до саморозвитку у вокально-педагогічній діяльності «передбачає інтенсивний процес особистісного і професійного зростання» (Гончаренко, 2021, с. 165). Цей процес спрямований на «підвищення рівня вокально-педагогічної компетентності шляхом набуття знань, формування вокально-виконавських умінь і реалізації творчо-виконавських здібностей» (там само). Отже, готовність до саморозвитку розглядається автором як багатокомпонентний і цілісний процес, що включає оволодіння теоретичними знаннями та практичними вокальними навичками, розвиток художньо-естетичного досвіду й виконавської культури, а також сприяє формуванню індивідуальних якостей і творчій самореалізації студента (там само).

Бі Цзінчен визначає готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку «як цілісну інтегровану його якість, що характеризує сформовану потребу і здатність до удосконалення своєї професійної компетентності» (Бі Цзінчен, 2018, с. 188). У свою чергу Чень Цинь наголошує на тому, що готовність студентів до саморозвитку у процесі вокально-хорового навчання є складним багатоетапним процесом, який включає системні дії самопідготовки та самореалізації (Чень Цинь, 2014, с. 103). Цей процес передбачає не лише опанування професійних знань і практичних умінь, а й поступове формування особистісних якостей, здатності до творчого застосування набутого досвіду та усвідомленого вибору власної траєкторії розвитку.

Таким чином, вокально-педагогічний саморозвиток виступає як інтеграція технічної майстерності, самоконтролю та творчого мислення, де формуються ключові професійні компетентності та внутрішня готовність до безперервного вдосконалення. Усвідомлена діяльність студента передбачає рефлексивну оцінку

власних досягнень, здатність до самокорекції та адаптації навчального досвіду відповідно до індивідуальних потреб, що забезпечує формування автономної та відповідальної професійної позиції майбутнього викладача.

З огляду на означене, подальший аналіз спрямовується на обґрунтування компонентної структури вокально-педагогічного саморозвитку. Так, Бі Цзінчен визначає компонентну структуру цього феномена через єдність трьох взаємозалежних складників, а саме мотиваційно-вольового, когнітивно-інтелектуального та креативно-діяльнісного компонентів (Бі Цзінчен, 2017). На думку автора, основу мотиваційно-вольового компонента становить стабільний інтерес до музично-педагогічної діяльності в цілому та вокально-хорового мистецтва зокрема, що визначає активність студента та його прагнення до самореалізації власних можливостей у виконавському процесі. Цей компонент охоплює особистісну спрямованість на пізнання вокально-хорової діяльності, вияв професійних потреб та орієнтацію на загальнолюдські й музично-педагогічні цінності, які допомагають майбутньому спеціалісту в галузі музичного мистецтва долати труднощі на шляху до професійної майстерності (там само). Не менш важливу роль відіграє й когнітивно-інтелектуальний компонент, який, на думку Бі Цзінчен, відображає ступінь оволодіння системою фахових знань, необхідних для якісного здійснення вокально-педагогічного саморозвитку. Він передбачає накопичення теоретичного та понятійного фонду, розвиток аналітичного мислення та здатність до художньої інтерпретації музичних творів, що дозволяє майбутньому музиканту усвідомлено підходити до процесу власного вдосконалення (там само).

Як стверджує Бі Цзінчен (2017), сутність креативно-діяльнісного компонента полягає у художньо-образному виконанні музичних творів та опануванні вмінь та навичок виконавської й організаційної діяльності. Означений складник включає в себе не лише вокально-хорову майстерність (технічні вміння голосоутворення та диригентсько-хорові вміння та навички), а й здатність до рефлексивного аналізу, самоконтролю та вміння донести творчий задум до слухацької аудиторії. Отже, усі зазначені компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку, де мотивація стимулює пізнання, знання виступають в якості

основи для діяльності, а практична реалізація та рефлексія забезпечують безперервність процесу професійного саморозвитку.

На думку С. Гончаренка, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку складається з комплексу взаємозалежних елементів, які забезпечують поступовий перехід від зовнішнього педагогічного впливу до внутрішньої потреби особистості у професійному зростанні. В якості структурних компонентів саморозвитку автор виокремлює: мотиваційно-цільовий, змістово-когнітивний, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний (Гончаренко, 2021). На думку дослідника, мотиваційно-цільовий компонент визначає морально-етичні принципи здобувача освіти та його усвідомлене відношення до майбутньої професії, а наявність стійких внутрішніх стимулів до музично-педагогічної діяльності та розуміння важливості самоактуалізації у вокальному мистецтві стає тим поштовхом, який ініціює прагнення до пізнання нового та досягнення високих професійних стандартів (там само). За С. Гончаренко, змістово-когнітивний компонент охоплює систему теоретичних знань, необхідних для продуктивної самоосвітньої роботи. У контексті вокальної підготовки це передбачає не лише ґрунтовне засвоєння методик постановки голосу, а й усвідомлення психофізіологічних основ процесу співу, що дозволяє майбутньому педагогу-музиканту самостійно опрацьовувати складний репертуар й знаходити раціональні шляхи розв'язання творчих завдань (Гончаренко, 2021). Ефективність засвоєних знань реалізується в операційно-діялісному компоненті, що відображає практичну готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування набутих вмінь та навичок у реальних умовах вокально-педагогічної практичної діяльності (здатність здобувача освіти до вольової саморегуляції, художньо-творчого пошуку та самостійного виконання різноманітних вокальних завдань, вправ та тренінгів, які допомагають розвивати співацький апарат), перетворюючи теоретичну базу на практичний інструмент саморозвитку та практичного самовдосконалення. Оцінно-рефлексивний компонент зумовлює осмислення досягнутих результатів і критичний аналіз власних успіхів чи помилок (там само).

У річищі нашого дослідження цікавою є авторська концепція Р. Лоцман та Е. Остапенко, в якій саморозвиток майбутнього вокаліста постає як цілеспрямована та постійна видозміна особистості, що живиться внутрішніми ресурсами самопізнання й прагненням до професійної компетентності (Лоцман, Остапенко, 2022). Згідно з авторською методологією «пісенного щоденника», саморозвиток майбутнього вокаліста проходить чотири етапи.

1. Етап аутометодичної мотивації, який зосереджується на актуалізації внутрішнього запиту на творчу діяльність й подоланні психологічних бар'єрів та затисків шляхом створення ментального еталона звучання та застосування позитивних самонавіювань для становлення професійної впевненості.

2. Етап орієнтації та планування, на рівні якого відбувається відмова від шаблонного мислення на користь стратегічного бачення власного зростання, що втілюється за допомогою чіткої візуалізації майбутніх досягнень та формулювання чітких завдань технічного й художньо-творчого вдосконалення.

3. Етап реалізації вокально-виконавської програми охоплює безпосередню щоденну практику опрацювання фольклорного та авторського матеріалу в єдності з народним календарем, що забезпечує стабільність вокального тону та глибоке занурення в етнокультурний контекст, адже авторська методика Р. Лоцман полягає в «житті з піснею впродовж 365 днів відповідно до календарно-обрядового циклу та визначних подій і дат, пов'язаних з історією та сучасністю української пісні» (Лоцман, Остапенко, 2022, с. 51).

4. Етап аутометодичного контролю та корекції спрямований на вдосконалення здатності до об'єктивної рефлексії, де майбутній співак навчається неупереджено оцінювати результати своєї діяльності та своєчасно вносити правки у художньо-виконавську співацьку техніку без деструктивного впливу самокритики (Лоцман, Остапенко, 2022).

А. Маєвська розглядає вокально-виконавський саморозвиток майбутніх учителів музичного мистецтва як всебічне інтегративне утворення, що ґрунтується на тісній інтеракції кількох структурних компонентів, адже авторка розуміє саморозвиток не просто як накопичення технічних навичок, а як свідоме прагнення здобувача освіти до вдосконалення власного вокального художньо-

технічного потенціалу крізь призму професійної музично-педагогічної діяльності (Маєвська, 2017). Центральне місце в компонентній структурі означеного феномену за А. Маєвською, належить мотиваційно-ціннісному компоненту, який виконує функцію внутрішнього стимулу всієї самоосвітньої діяльності майбутнього педагога-музиканта. У межах цього складника дослідниця виокремлює сформованість сталої позитивної мотивації до занять вокалом, усвідомлення значущості музичного мистецтва в цілому та вокального мистецтва зокрема як соціокультурної цінності та прагнення досягти високого рівня виконавської майстерності (там само).

Когнітивно-аналітичний компонент охоплює систему теоретичних знань про фізіологічні основи голосоутворення, методика роботи над вокальним твором та розуміння психологічних аспектів виступу перед аудиторією (Маєвська, 2017). Емоційно-емпатійний складник відповідає за здатність до саморегуляції психофізичного стану під час співу та глибину емоційного відчуття художнього образу (там само). Практично-творчий компонент, на думку авторки, складається з розвинутих технічних та художніх вокальних навичок й здатності до творчої інтерпретації вокального твору. У контексті вокально-виконавського саморозвитку цей компонент виявляється через самостійність у створенні художнього образу та готовність до експериментування з різними засобами музичної виразності (Маєвська, 2017). Таким чином, А. Маєвська вибудовує цілісну модель, де кожен компонент актуалізує перехід здобувача вищої освіти від об'єкта педагогічного впливу до суб'єкта власного професійного зростання.

Цинь Чень підкреслює, що процес саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва є не лише професійним обов'язком, а й способом внутрішньої трансформації, яка реалізується через певні структурні компоненти, а саме мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, емоційно-вольовий та рефлексивно-регулятивний (Цинь Чень, 2015). Мотиваційно-ціннісний компонент, який Цинь Чень визначає як фундамент для подальшого професійного становлення, охоплює систему внутрішніх стимулів, усвідомлення важливості музично-педагогічної діяльності та прагнення до постійного вдосконалення власних вокально-хорових навичок. На думку дослідника, без

чітко сформованої мотивації та ціннісних орієнтирів саморозвиток залишається хаотичним, тоді як наявність професійної мети надає йому спрямування та сталості (Цинь Чень, 2015). Когнітивно-операційний компонент пов'язаний із накопиченням фахових знань та опануванням практичних методик та технологій.

Окреме місце в концепції Цинь Чень посідає емоційно-вольовий компонент, що забезпечує психологічну стійкість та здатність до подолання труднощів у процесі музичного навчання. Саморозвиток музиканта вимагає значних вольових зусиль для щоденної роботи, а також високого рівня емоційного інтелекту для глибокого розуміння та проживання музичних творів. Автор зазначає, що здатність керувати власним психоемоційним станом є необхідною умовою для успішного сценічного виступу та подальшої педагогічної комунікації (там само).

На думку Цинь Чень, рефлексивно-регулятивний компонент виконує функцію зворотного зв'язку та корекції всього процесу саморозвитку. Він проявляється у здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва адекватно оцінювати власні досягнення, визначати прогалини в знаннях та вчасно коригувати план своєї самоосвіти. Цинь Чень стверджує, що саме рефлексія перетворює досвід на знання, дозволяючи здобувачу освіти переходити від простого виконання інструкцій до свідомого керування власним професійним зростанням (там само).

Таким чином, у розумінні дослідника компонентна структура саморозвитку вчителя музичного мистецтва є гармонійним поєднанням цілей, знань, умінь та навичок, психологічних ресурсів й самоаналізу. Ці елементи не існують ізольовано, а постійно взаємодіють у процесі вокально-хорової підготовки, створюючи умови для формування цілісної особистості вчителя-музиканта. На думку автора, лише за умови паралельного розвитку всіх зазначених компонентів можна досягти високого рівня професійної майстерності та готовності до творчої самореалізації (Цинь Чень, 2015).

Отже, проведений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що дослідники одностайно визначають вокально-педагогічний саморозвиток як складну інтегровану систему, що має динамічний характер й потребує чіткої

внутрішньої структуризації. У наукових доробках розглянутих авторів, а саме Бі Цзінчен (2017; 2018), С. Гончаренка (2021), Р. Лоцман (2022; 2024), Е. Остапенко (2022), А. Маєвської (2017) та Цинь Чень (2014; 2015) простежується спільне розуміння такого процесу як цілісної сукупності взаємопов'язаних елементів, де системність та багаторівневність забезпечують поступовий перехід від зовнішнього педагогічного впливу до внутрішньої потреби особистості у професійному вдосконаленні. В означених дослідженнях спільним є визнання переваги мотиваційного чинника, який виступає основою самоосвітньої діяльності, а також обов'язкове поєднання фахової теоретичної підготовки та реалізації виконавських вмінь та навичок у практичній діяльності. Науковці акцентують увагу на суб'єктній позиції майбутнього педагога-музиканта, що передбачає усвідомлене керування власним розвитком та на регулярності цього процесу, який неодмінно завершується етапом рефлексії та корекції для забезпечення постійного зростання й вдосконалення професійної майстерності.

Водночас відмінні риси в розглянутих авторських концепціях полягають у специфіці групування компонентів та розміщенні акцентів відповідно до мети конкретного наукового пошуку. Якщо у працях Бі Цзінчен та С. Гончаренка структура є класичною та зосередженою на інтеграції знань і дій, то Р. Лоцман та Е. Остапенко пропонують технологічно-орієнтований підхід із виокремленням прогностично-проектувального етапу, що базується на методі «пісенного щоденника» та етнокультурному контексті. Натомість А. Маєвська та Цинь Чень розширюють межі традиційної структури шляхом деталізації емоційно-вольової сфери, наголошуючи на важливості емпатії, емоційного інтелекту та психологічної стійкості під час виступу на публіці як вкрай необхідних умов професійного зростання та становлення.

Зазначимо, що ключові розбіжності в термінології та змістовому наповненні компонентів свідчать про поступову еволюцію педагогічної думки від простого накопичення знань до формування складних психорегулятивних механізмів. Аналіз наукової літератури доводить, що когнітивний складник у різних авторів варіюється від вивчення психофізіологічних основ вокального

процесу до здатності глибоко аналізувати художньо-естетичну природу музичного твору, а вольові зусилля можуть або інтегруватися з мотивацією, або виступати в якості окремого інструменту саморегуляції психологічного та емоційного стану.

Узагальнення представлених наукових поглядів дозволяє констатувати, що сучасна модель саморозвитку тяжіє до багатофункціональності, де рефлексія та стратегічне планування стають невід'ємними елементами художньо-виконавської культури та професійної діяльності. Таке розмаїття підходів створює необхідне теоретичне підґрунтя для синтезу отриманих результатів та логічно підводить до уточнення власного бачення структури цього явища.

Отже, до компонентної структури вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю відносимо світоглядно-мотиваційний, когнітивно-технологічний, компетентісно-презентативний та рефлексивно-результативний компоненти, які розглянемо детальніше. На нашу думку, світоглядно-мотиваційний компонент виступає регулятором професійного розвитку майбутнього викладача мистецького профілю, оскільки саме він забезпечує прагнення до саморозвивальних вокально-педагогічних дій та перетворює процес навчання на усвідомлений шлях особистісного становлення. Означений інтегративний елемент підготовки не лише відображає розгалужену систему професійних цінностей та естетичних ідеалів здобувача освіти, а й формує цілісне світовідчуття у сфері як вокального мистецтва, так і педагогіки, де фахова діяльність розуміється не просто як поєднання технічних навичок, а як простір для реалізації ціннісно-сміслових й морально-духовних орієнтирів та інтелектуально-творчого потенціалу особистості.

Зауважимо, що, на думку В. Царенка, глибока внутрішня зацікавленість проблемою вокально-педагогічного саморозвитку дозволяє здобувачу освіти долати межі стандартних навчальних вимог, спрямовуючи його на усвідомлене рухання до образу еталонного митця-педагога завдяки гармонійному поєднанню емоційної чутливості до художніх образів із раціональним розумінням суспільного значення обраної професії. У такому контексті мотивація до вдосконалення набуває ознак автономності та глибокої усвідомленості, що

дозволяє майбутньому фахівцю сприймати кожен етап вокальної підготовки як акт творчої самоактуалізації та важливий крок до досягнення професійної зрілості, здатної забезпечити якісну трансляцію культурних цінностей майбутнім поколінням (Царенко, 2025).

Як вказує М. Стрюк, мотивація не є лише зовнішнім стимулом до виконання певної діяльності, а постає складним внутрішнім утворенням, де професійні цінності перебувають у нерозривному взаємозв'язку з індивідуальним світовідчуттям і ціннісними орієнтаціями особистості. У контексті такої позиції ціннісний аспект світогляду безпосередньо впливає на якість як музично-виконавської, так і педагогічної діяльності, оскільки саме професійні ідеали стають головним рушієм, що спонукає здобувача освіти до активних саморозвивальних дій у музично-педагогічній сфері. Зазначена концепція віддзеркалює ідею про те, що справжня зацікавленість проблемою саморозвитку виникає лише тоді, коли мистецтво інтегрується в особистісний світогляд, а вокальна педагогіка починає сприйматися як простір для реалізації ціннісно-сміслових орієнтирів та інтелектуально-творчого потенціалу (Стрюк, 2025).

Такий підхід повністю корелює із сутністю обраного нами світоглядно-мотиваційного компонента вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх фахівців мистецького профілю, адже в обох випадках акцент зміщується з вузькотехнічного опанування музичним мистецтвом на формування глибокого внутрішнього переконання у значущості обраної професії та розвиток потреби в постійному вдосконаленні.

Т. Ткаченко (2016) вважає, що ціннісна орієнтація здобувача освіти є дієвим регулятором вокально-педагогічної активності та спонукає до саморозвивальних дій через глибоке усвідомлення ідеалів високої культури. Трансформація мотивації до навчання у стійку професійну потребу відбувається саме тоді, коли вокально-сценічна підготовка сприймається не як формальне опанування репертуару, а як шлях до самоактуалізації та розкриття інтелектуально-творчого потенціалу особистості. Такий підхід повністю відповідає функціональному призначенню світоглядно-мотиваційного компонента, який відображає не лише зацікавленість у фаховому зростанні, а й

психологічну готовність до подолання труднощів на шляху до досягнення високого рівня педагогічної та виконавської майстерності (Ткаченко, 2016).

На думку Т. Ткаченко, світогляд музиканта є активною динамічною системою, яка забезпечує цілісність сприйняття педагогічної та мистецької галузей й дозволяє майбутньому фахівцю гармонійно поєднувати ролі виконавця та наставника в єдиному професійному образі. Саме сформована аксіологічна основа дозволяє здобувачу освіти самостійно розробляти індивідуальну траєкторію саморозвитку, де як вокально-виконавський, так і педагогічний етап стає виявом його свідомої волі та внутрішньої потреби в професійному лідерстві й усвідомленій творчій діяльності (Ткаченко, 2016).

Таким чином, визначаємо сутність та зміст світоглядно-мотиваційного компонента як цілісного індивідуально-особистісного утворення, що акумулює ціннісні орієнтації, емоційне світовідчуття та внутрішню потребу майбутнього викладача мистецького профілю у безперервному професійному зростанні. Зміст означеного компонента становить глибоке усвідомлення здобувачем вищої освіти гуманістичної місії мистецтва, де вокально-виконавська та педагогічна діяльність постають не лише як сукупність вокально-технічних навичок, а як акт творчої самореалізації та трансляції духовних смислів, забезпечуючи перехід від формального засвоєння знань до формування автентичного професійного «Я».

Отже, світоглядно-мотиваційний компонент постає як регулятор, що забезпечує цілісність художньо-педагогічного світогляду, спонукаючи майбутнього фахівця до постійного пошуку нових творчих рішень та активної соціокультурної діяльності.

Наступним компонентом вокально-педагогічного саморозвитку визначено когнітивно-технологічний. У межах цього компонента інтелектуальна (когнітивна) складова саморозвитку охоплює широке коло мистецьких і спеціальних педагогічних знань, які стають основою для обізнаності здобувача освіти в різноманітних питаннях формування вокальних умінь та навичок й ґрунтовного володіння методикою викладання. Як вказує К. Марченко, таке розуміння когнітивної сфери передбачає, що професійне вдосконалення вокаліста починається з теоретичного засвоєння закономірностей фонації та артикуляції,

що дозволяє майбутньому викладачу свідомо підходити до аналізу власного виконавського апарату та методичних стратегій (Марченко, 2022).

Технологічний аспект саморозвитку в контексті поглядів дослідниці виражається через оволодіння сукупністю конкретних прийомів й норм звуковидобування, які майбутні фахівці мають інтегрувати у власну професійну діяльність. Це охоплює вільне володіння специфічною співацькою позицією, манерою та різними видами звукоутворення, що у поєднанні з умінням працювати зі звукопідсилювальною технікою та готовністю впроваджувати інноваційні цифрові інструменти формує сучасний технологічний профіль митця-педагога. У площині саморозвитку ці вміння перестають бути лише зовнішніми навичками, трансформуючись у систему цілеспрямованих дій, де кожен технічний прийом проходить крізь фільтр особистісної рефлексії та професійного критичного мислення (Марченко, 2022).

Лю Цзін акцентує увагу на пріоритетності інтелектуального осмислення закономірностей функціонування голосового апарату як основи для подальшої практичної діяльності. Процес активного накопичення музично-вокального тезаурусу та глибоке засвоєння теоретичних знань розглядаються авторкою не як статичне володіння інформацією, а як динамічна когнітивна передумова, що дозволяє майбутньому фахівцю мистецького профілю усвідомлено підходити до кожного етапу свого професійного зростання. Завдяки залученню здобувачів освіти до інтерактивних аналітичних форм роботи створюється основа для глибокого розуміння сутності виконавських процесів, що сприяє перетворенню абстрактних концепцій на дієвий інструмент саморегуляції та критичного оцінювання власних досягнень (Лю Цзін, 2018).

У контексті технологічного аспекту погляди дослідниці безпосередньо корелюють із необхідністю перетворення теоретичної бази у конкретний практичний інструментарій, призначений для самоаналізу вокально-виконавських дій та оперативного виявлення технічних недоліків у процесі звукотворення. Органічне поєднання високого рівня професійної обізнаності з практичною здатністю до технологічної корекції звуку забезпечує цілісність когнітивно-технологічного складника, готуючи майбутнього митця-педагога до повноцінної

самостійної діяльності в умовах сучасних вимог мистецької освіти (Лю Цзін, 2018).

Юйань Шаоцян розглядає когнітивні та технологічні аспекти вокальної діяльності як взаємозалежні складники професійної підготовки, де когнітивна сфера відповідає за інтелектуальне осмислення та опрацювання інформації, а технологічна – за алгоритми втілення вокальних дій на практиці. Когнітивний аспект вокальної діяльності охоплює не лише накопичення теоретичних знань з вокальної педагогіки та психології, а й глибоку ментальну обробку даних на всіх етапах виконавської роботи, що включає усвідомлення психофізіологічних механізмів звукоутворення та інтенційне вольове зусилля для координації функціонування голосового апарату. Технологічний аспект автор трактує через категорію здоров'язберезувальних технологій, які характеризуються системністю, алгоритмованістю та відтворюваністю дій, спрямованих на збереження й розвиток голосу, що включає володіння методиками релаксації, прийомами корекції м'язових затисків та навичками фонаційного дихання (Юйань Шаоцян, 2022).

Автор наголошує, що когнітивна складова забезпечує розуміння музично-терапевтичного впливу співу та методичну обізнаність щодо технологій захисту голосу, тоді як технологічна частина цього компонента реалізується через структуровані дії, спрямовані на вдосконалення власної виконавської майстерності та підготовку до майбутньої методичної діяльності з учнями. Такий взаємозв'язок дозволяє здобувачам не лише рефлексувати над власним вокально-педагогічним розвитком, а й ефективно трансформувати отримані знання в індивідуальну траєкторію оздоровчого вокального процесу, що є запорукою їхньої професійної готовності до роботи в умовах сучасного закладу освіти (Юйань Шаоцян, 2022).

Отже, когнітивно-технологічний компонент вокально-педагогічного саморозвитку постає як складна інтегративна система, що забезпечує нерозривну єдність глибокої теоретичної обізнаності та алгоритмізованої практичної діяльності в галузі музичного мистецтва. Сутність цього компонента полягає у трансформації накопиченого інтелектуального капіталу в дієвий інструментарій

фахового вдосконалення, де когнітивний складник охоплює фундаментальні знання з вокальної педагогіки, психофізіології звукоутворення та методики викладання, які стають підґрунтям для свідомого аналізу свого виконавського апарату. Завдяки інтенсивній ментальній обробці теоретичних даних та розвитку музично-вокального тезаурусу здобувач освіти набуває здатності до глибокої рефлексії, що дозволяє перетворювати абстрактні концепції на інструменти саморегуляції та критичного оцінювання власних професійних досягнень.

Змістове наповнення технологічного аспекту цього компонента розкривається крізь вільне володіння специфічними прийомами вокального виконання, манерою звуковидобування та інноваційними цифровими інструментами, які у поєднанні зі здоров'язберезувальними методиками релаксації та корекції м'язових затисків формують сучасний технологічний профіль митця-педагога. Таким чином, когнітивно-технологічна підготовленість забезпечує майбутньому спеціалісту можливість не лише оперативно виявляти й виправляти вокальні недоліки, а й ефективно трансформувати отримані знання в індивідуальну траєкторію оздоровчого вокального процесу, що є запорукою професійної готовності до повноцінної методичної та виконавської діяльності.

Компетентнісно-презентативний компонент забезпечує регуляцію якісної виконавсько-інтерпретаційної діяльності здобувачів та самопрезентації себе як виконавця-вокаліста та викладача.

Є. Куришев та О. Ляшенко (2019) розглядають презентативну компетентність як складову музично-виконавської компетентності вокаліста й пов'язують цю категорію зі здатністю особистості до проектування та представлення результатів своєї творчої праці. За Є. Куришевим та О. Ляшенко, презентативна компетентність вокаліста передбачає: синтез виконавських навичок, де вільне володіння інструментом, вокальною технікою або диригентсько-хоровими прийомами дозволяє здобувачу освіти впевнено презентувати художній образ; самостійність та креативність, які проявляються у здатності самостійно планувати, виконувати та аналізувати результати своєї виконавської діяльності; психологічна готовність, що включає прагнення до особистісно-професійного лідерства та успіху, а також здатність до

самореалізації у фаховій діяльності (Куришев, Ляшенко, 2019). Отже, презентативна компетентність, у баченні науковців, є інтегративною якістю, яка забезпечує перехід від внутрішнього осмислення музичного твору до його переконливого зовнішнього втілення та професійної самопрезентації вокаліста на сцені.

Процес самопрезентації в контексті дослідження Н. Овчаренко (2016) безпосередньо корелює з організаційно-просвітницькою та виконавською активністю здобувача освіти під час концертної практики, конкурсів і фестивалів, де відбувається апробація алгоритмів адекватної професійної поведінки в умовах сценічного виступу. Компетентнісна складова виявляється у здатності майбутнього педагога-музиканта демонструвати високий рівень методичної підготовленості, що охоплює вільне володіння технологіями звукоутворення та артикуляції, які стають еталоном для професійного наслідування учнями. У такий спосіб самопрезентація постає як синтез виконавської майстерності та педагогічної переконливості, де вчитель музичного мистецтва виступає одночасно як митець та наставник (Овчаренко, 2016).

Отже, компетентісно-презентативний компонент вокально-педагогічного саморозвитку постає як цілісна функціональна система, що забезпечує перехід від внутрішнього художнього задуму до переконливого зовнішнього втілення результатів творчої праці. Сутність цього компонента полягає в інтеграції високого рівня виконавської майстерності з особистісною здатністю до самопрезентації себе в соціокультурному просторі, що дозволяє здобувачу освіти гармонійно поєднувати ролі митця-виконавця та наставника-просвітника. Змістове наповнення компонента охоплює не лише технічну досконалість вокального інструментарію, а й комплекс аксіологічних і психологічних якостей, які регулюють якісну виконавсько-інтерпретаційну діяльність та формують індивідуальну стратегію самопрезентації.

Рефлексивно-результативний компонент забезпечує набуття навичок самостереження за власним вокально-педагогічним саморозвитком, а також відображає потенціал здобувачів до нього й здатність здійснювати самооцінювальні дії у перебігу процесу саморозвитку. Тан Цземін визначає

рефлексію як невід'ємну професійно-особистісну якість суб'єкта музичної діяльності, що забезпечує адекватність дій здобувача освіти загальноприйнятими фаховим цінностям, а рефлексивне сприймання художньо-музичних образів дозволяє майбутньому педагогу-музиканту усвідомлено підходити до створення інтерпретації вокального твору (Тан Цземін, 2016).

О. Шевченко визначає виконавську рефлексію як один із ключових внутрішніх чинників професійного становлення педагога-музиканта й на її думку, рефлексія не обмежується лише самоспостереженням, а постає як складний механізм слухового самоконтролю, що дозволяє виконавцю одночасно відтворювати звук і критично оцінювати його якість із зовнішньої та внутрішньої позицій. Такий підхід передбачає здатність студента до аналізу власних виконавських помилок, формування усвідомлених музичних суджень та адекватної оцінки музично-педагогічних явищ, що є критично важливим для подолання психологічних бар'єрів, зокрема панічних атак перед виступами (Шевченко, 2021). Щодо результативності, то в дослідженні О. Шевченко вона трактується крізь призму готовності здобувача освіти до майбутньої професійної діяльності та його конкурентоспроможності на ринку праці (там само).

Ван Сян розглядає рефлексію як невід'ємний інтелектуально-психологічний механізм, що забезпечує продуктивність професійного самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах неформальної освіти (Ван Сян, 2025). Екстраполюючи погляди автора крізь призму рефлексивно-результативного спрямування, можна стверджувати, що результативність навчання не вважається завершеною без стадії активного переосмислення стану і власних дій, оскільки саме рефлексія виступає джерелом постійного розвитку особистісного потенціалу. Дослідник акцентує увагу на тому, що усвідомлення необхідності самоосвіти відбувається саме через самопізнання та встановлення рівня власної професійної компетентності, що дозволяє майбутньому педагогу адекватно співвідносити особистісні можливості з вимогами професійної діяльності. У поглядах автора результативність проявляється у здатності здобувача освіти вийти за межі репродуктивного відтворення матеріалу та перейти до самостійної, цілеспрямованої діяльності,

заснованої на критичному мисленні та діалогічності сприйняття мистецтва (Ван Сян, 2025). Таким чином, рефлексія виступає як інструмент забезпечення високої якості результатів музично-педагогічної підготовки, оскільки вона гарантує свідоме відношення до кожного етапу професійного становлення.

Таким чином, сутність рефлексивно-результативного компонента полягає у формуванні цілісної системи самомоніторингу та оцінювання власного вокально-педагогічного розвитку. Даний компонент не лише забезпечує набуття практичних навичок самостереження, а й виступає фундаментом для усвідомленого професійного саморозвитку, де здатність до самоаналізу стає головним регулятором якості вокальної діяльності.

Змістове наповнення цього компонента розкривається крізь синтез поглядів науковців на взаємозв'язок внутрішньої рефлексії та об'єктивної результативності навчання. Зокрема, у науковому дискурсі рефлексія постає як складна професійно-особистісна якість, що дозволяє здобувачу освіти коригувати власні дії відповідно до фахових цінностей та стандартів. Вона трансформується з простого спостереження у багаторівневий механізм слухового самоконтролю, який дає змогу виконавцю критично оцінювати якість звуковідтворення одночасно з процесом його створення. Така внутрішня аналітика є визначальною для подолання психологічних труднощів та формування незалежних музичних суджень, що безпосередньо впливає на інтерпретаційну глибину виконання художніх образів.

Результативність у структурі означеного компонента не обмежується кількісними показниками або сумою технічних вокальних навичок, а розглядається як готовність здобувача освіти до комплексної професійної діяльності. Вона охоплює здатність до успішного розв'язання фахових завдань у єдності мистецького, педагогічного та наукового спрямувань, що зрештою визначає конкурентоспроможність майбутнього викладача. Важливою ознакою результативності є перехід від репродуктивного копіювання до самостійної творчої діяльності, де кожен крок підкріплений критичним мисленням та усвідомленням власних ресурсів. Отже, зміст рефлексивно-результативного компонента передбачає нерозривну єдність самопізнання та досягнення

професійної мети, де рефлексія виступає інструментом забезпечення якості освіти.

Варто зазначити, що феномен вокально-педагогічного саморозвитку постає як складна динамічна система, що забезпечує безперервне професійне вдосконалення завдяки гармонійному поєднанню внутрішніх особистісних прагнень із зовнішніми вимогами виконавської та педагогічної діяльності. Теоретичне обґрунтування структури означеної динамічної системи засвідчує взаємодію світоглядно-мотиваційного, когнітивно-технологічного, компетентнісно-презентативного, рефлексивно-результативного компонентів, що в сукупності визначають траєкторію фахового зростання особистості. У змістовому наповненні такої структури мотиваційна сфера закладає ціннісну основу та стимулює стабільний інтерес до музичної творчості, тоді як пізнавальні процеси насичують діяльність необхідним теоретичним і методичним інструментарієм. Креативний аспект дозволяє перетворювати набуті знання у самостійні художні рішення, водночас рефлексивний механізм забезпечує критичний самоконтроль та об'єктивну оцінку досягнутих результатів, що у поєднанні гарантує високу якість професійної підготовки та конкурентоспроможність майбутнього вчителя в сучасному мистецько-освітньому соціокультурному просторі.

Висновки до розділу 1

Результати аналізу значного масиву англомовної літератури переконливо свідчать, що в дослідженнях саморозвитку особистості зазвичай використовується термін *Self-Enhancement*, специфіку якого закріплюємо в синонімічному понятті «самовдосконалення». Професіонали, які займаються самовдосконаленням, відчують вищий рівень суб'єктивного благополуччя та нижчий рівень депресії. Таким чином, *Self-Enhancement* видається ресурсом успішної особистісної адаптації у сучасному світі, повному загроз і непевності.

Показано, що в сучасних українських дослідженнях Самість трактується не лише як внутрішнє «Я», а й як динамічний процес становлення особистості через

самопізнання, саморегуляцію, саморозвиток і самореалізацію. У вищій школі Самість найчастіше проявляється як здатність здобувача бути суб'єктом власного професійного зростання: самостійно вчитися, організовувати себе, рефлексувати, витримувати стрес і вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію.

Узагальнення наукових підходів до проблеми вокально-педагогічного саморозвитку дозволяє констатувати його складну, багаторівневу та інтегративну природу, що поєднує особистісні, професійні, виконавські та педагогічні аспекти. Доведено, що означений феномен охоплює систему внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують безперервність професійного зростання та формування індивідуальної траєкторії самореалізації.

Сутність вокально-педагогічного саморозвитку визначено як високоорганізовану, самопізнавальну та самопроєктувальну діяльність майбутнього викладача мистецького профілю, спрямовану на постійне вдосконалення професійних, духовних, естетичних і морально-етичних якостей. Він розглядається як процес і результат творчої самозміни особистості, що забезпечує формування професійної ідентичності та готовності до безперервного оновлення власного досвіду. Отже, саморозвиток майбутнього викладача мистецького профілю доцільно трактувати як системно організований, рефлексивно зумовлений процес і результат особистісного становлення, що забезпечує формування індивідуальної траєкторії творчої самореалізації та професійної ідентичності.

У контексті окресленого розуміння саморозвитку здійснено аналіз вокальної підготовки як цілісного мистецько-педагогічного середовища його цілеспрямованої реалізації. Вокальна підготовка трактується як своєрідний інтеграційний простір фахового саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, у межах якого відбувається синтез виконавських і педагогічних складових. Їхня взаємодія забезпечує не лише підвищення рівня професійної компетентності здобувачів вищої освіти, але й створює передумови для моделювання індивідуальної траєкторії їх розвитку. У першому розділі вокальна підготовка потрактована як складний багатовимірний процес, що є спрямованим

на поєднання професійного вдосконалення здобувача вищої освіти з розвитком педагогічної майстерності та становленням його суб'єктності.

Доведено, що структура вокально-педагогічного саморозвитку є системною та включає взаємопов'язані компоненти. Світоглядно-мотиваційний компонент виконує регулятивну функцію, забезпечуючи формування ціннісних орієнтацій, професійної мотивації та внутрішньої потреби у творчому розвитку. Він визначає цілісність художньо-педагогічного світогляду та спрямовує майбутнього спеціаліста до активної професійної самореалізації. Когнітивно-технологічний компонент забезпечує єдність теоретичної підготовки та практичної вокально-виконавської діяльності. Його сутність полягає в трансформації знань у професійні дії, у розвитку музично-вокального мислення, рефлексії та володінні сучасними вокальними й педагогічними технологіями, які формують сучасний професійний профіль викладача. Компетентісно-презентативний компонент відображає здатність майбутнього спеціаліста до якісного виконавського втілення художнього задуму та його професійної самопрезентації. Він інтегрує виконавську майстерність, психологічну готовність та індивідуальну творчу позицію в умовах мистецької діяльності. Рефлексивно-результативний компонент забезпечує здатність до самоаналізу, самоспостереження та оцінювання власного професійного розвитку. Його зміст полягає у формуванні механізмів самоконтролю, критичного мислення та переході від репродуктивної до самостійної творчої діяльності.

Отже, вокально-педагогічний саморозвиток майбутніх викладачів мистецького профілю постає як цілісна динамічна система, у якій мотиваційний, когнітивно-технологічний, виконавсько-презентативний та рефлексивно-результативний компоненти утворюють єдину структуру. Їх взаємодія забезпечує перехід від зовнішньо організованого навчання до внутрішньо детермінованого професійного становлення, що ґрунтується на творчій самореалізації та безперервному самовдосконаленні особистості.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ

2.1. Наукові підходи і методичні принципи підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку

Висвітлення теоретико-методологічних засад наших наукових розвідок продовжимо обґрунтуванням відповідних предмету дослідження методологічних підходів. Особливості методології розвідок у сфері мистецької педагогіки полягають у використанні філософських принципів і підходів зі сфери естетики, культурології, герменевтики тощо, а також методологічного апарату педагогіки, психології та мистецтвознавства, зокрема принципів організації пізнавальної та творчої, перформативної діяльності.

У сучасному науковому дискурсі проблему вокально-педагогічного саморозвитку слід розглянути крізь призму різних методологічних підходів, кожен із яких акцентує увагу на окремих аспектах такого багатовимірного процесу. Звернення до методологічних підходів дозволяє окреслити логіку його формування в умовах професійної підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю, а також глибше зрозуміти внутрішні механізми особистісного та професійного зростання. Нагадаємо, що в межах міждисциплінарного дискурсу (підрозділ 1.1) ми в першу чергу наголошували на концептологічному значенні синергетичного підходу щодо вирішення проблем саморозвитку.

У науково-педагогічних працях простежується різноманітність наукових підходів до осмислення процесів саморозвитку особистості майбутнього викладача. А. Смолюк зазначає, що професійний саморозвиток майбутніх учителів ґрунтується на акмеологічному, аксіологічному, антропоцентричному, діяльнісному, синергетичному, компетентнісному, особистісно-орієнтованому, системному та культурологічному підходах. Відповідно до акмеологічного

підходу, «професійний саморозвиток – це процес формування особистості, орієнтованої на досягнення найвищого рівня професійної майстерності та постійне самовдосконалення» (Смолюк, 2017, с. 38). У цьому контексті саморозвиток розглядається як цілеспрямований рух до найвищого рівня професійного становлення, що передбачає трансформацію мотиваційної сфери особистості, формування внутрішньої потреби в самовдосконаленні та здатності мобілізувати власні ресурси для досягнення оптимального результату. Застосування акмеологічного підходу сприяє формуванню орієнтації на досягнення акме, розвитку педагогічної майстерності та становленню професіоналізму.

Аксіологічний підхід акцентує увагу на ціннісній основі професійного саморозвитку. Як зазначає А. Смолюк, «у контексті професійної підготовки важливо враховувати механізми перетворення загальнолюдських цінностей в особистісні цінності професійного саморозвитку» (Смолюк, 2017, с. 39). Використання цього підходу сприяє формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, усвідомленню значущості професійної діяльності та цінності власного професійного зростання.

Антропоцентричний підхід розглядає особистість студента як мету і водночас суб'єкт професійного саморозвитку. У його межах підкреслюється значущість індивідуальної системи цінностей, яка визначає логіку і динаміку життєвого шляху особистості, її здатність до самовизначення та відповідальність за власний розвиток. Використання ідей цього підходу орієнтує освітній процес на розвиток рефлексії та внутрішньої активності студента (там само).

Діяльнісний підхід реалізується через таку організацію освітнього процесу, за якої майбутній учитель виступає активним суб'єктом пізнання і ініціатором власного професійного розвитку. Це передбачає формування умінь планування навчальної діяльності, здійснення самоконтролю, аналізу й оцінювання результатів, а також розвиток здатності до самоосвіти, самонавчання та самоорганізації (Смолюк, 2017, с. 40).

Синергетичний підхід дозволяє розглядати професійний саморозвиток студента як відкриту, динамічну систему, що поєднує елементи впорядкованості

й варіативності та характеризується здатністю до самоорганізації. У цьому контексті освітній процес постає не як жорстко керована система, а як середовище, що створює умови для індивідуальних траєкторій розвитку особистості (Смолюк, 2017, с. 41).

Компетентнісний підхід спрямовує освітній процес на формування ключових і фахових компетентностей, що забезпечують готовність до професійного саморозвитку. Особливого значення набуває набуття практичного досвіду, здатність застосовувати знання у професійних ситуаціях, а також уміння самостійно приймати рішення (там само).

Особистісно-орієнтований підхід ґрунтується на розумінні особистості як активного суб'єкта освітнього процесу. Він передбачає врахування індивідуальних інтересів, потреб і здібностей студента, а також формування ставлення до навчально-пізнавальної діяльності як особистісно значущої (Смолюк, 2017, с. 42)

Системний підхід забезпечує цілісне бачення професійного саморозвитку як складного багатокомпонентного утворення, що формується у взаємозв'язку з освітнім середовищем. У цьому контексті готовність до професійного саморозвитку розглядається як інтегративна характеристика особистості з визначеною структурою та механізмами формування.

Культурологічний підхід акцентує увагу на тому, що професійний саморозвиток відбувається в межах певного культурного простору, який визначає ціннісні орієнтири та смисли професійної діяльності. Саме культура виступає чинником, що забезпечує не лише раціональне засвоєння знань, а й їх емоційно-ціннісне переживання (Смолюк, 2017, с. 43).

За результатами порівняльно-зіставного аналізу низки дисертаційних досліджень можна стверджувати, що у вирішенні проблем підготовки здобувачів педагогічної освіти, у тому разі й мистецької, найчастіше використовуються культурологічний, синергетичний, аксіологічний, інтердисциплінарний, діяльнісний, особистісний, компетентнісний та акмеологічний підходи. Так, Лейла Юріївна Султанова у своїй докторській дисертації (2018) пропонує вивчати полікультурну освіту майбутнього

викладача вищого педагогічного навчального закладу з позицій аксіологічного, культурологічного, інтердисциплінарного та компетентнісного методологічних підходів.

Наукиня вважає, що аксіологічний підхід дозволяє вивчати майбутнього викладача «як особистості зі сформованою системою цінностей, якою він керується у своїх соціальних та професійних взаємодіях» (Султанова, 2018: 13). Використання культурологічного підходу зумовлено «спрямованістю дослідження в контекст культури як пріоритету в освіті майбутнього викладача» (там само), а інтердисциплінарний підхід дозволяє включити в полікультурну освіту здобувачів змістовий контент суміжних дисциплін. Насамкінець компетентнісний підхід дозволив науці надати дефініцію полікультурної компетентності майбутнього викладача як конгломерату «особистісних якостей та професійних компетентностей, що визначає його здатність успішно здійснювати професійну діяльність в умовах полікультурного суспільства» (Султанова, 2018: 13).

У своїх подальших дослідженнях проблем професійного самовдосконалення майбутніх педагогів Л. Султанова разом з О. Тринус збільшують кількість методологічних підходів і виокремлюють як провідні аксіологічний, антропологічний, системний, інтердисциплінарний, акмеологічний, діяльнісний та компетентнісний підходи. У дослідженні проблеми самовдосконалення майбутнього педагога застосування аксіологічного підходу є необхідним, оскільки майбутній педагог постає як особистість зі сформованою системою цінностей, яка визначає характер його соціальних і професійних взаємодій. Як зазначають автори, «система цінностей майбутнього педагога визначає характер і спрямованість взаємодії в умовах освітнього процесу» (Султанова, Тринус, 2021, с. 49). Відтак, саме від узгодженості цих цінностей із суспільними орієнтирами залежить конструктивний або деструктивний характер професійної діяльності. Сутність антропологічного підходу полягає в тому, що самовдосконалення розглядається як процес, який має визначальне значення у становленні особистості майбутнього педагога. Зокрема, підкреслюється необхідність «постійного усвідомлення значущості вивчення

самого себе, своїх здібностей і можливостей» (Султанова, Тринус, 2021, с. 56–57), що забезпечує свідоме вдосконалення особистісних і професійних якостей. Такий підхід посилює мотивацію до пізнавальної активності та створює передумови для досягнення високого рівня професійної майстерності. Водночас у межах антропологічного підходу наголошується, що «самовдосконалення майбутнього педагога... є вищою формою його активності» (Султанова, Тринус, 2021, с. 57–58), що підкреслює його внутрішньо зумовлений характер і спрямованість на самореалізацію. Наголосимо, що в контексті нашого дослідження підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку аксіологічний і модифікований антропоцентричний підходи спонукають до їх конкретизації у *принципі вмотивованої активності*.

З позицій системного підходу самовдосконалення майбутнього педагога розглядається як «багаторівнева, динамічна система», що має власну внутрішню організацію та зв'язки із зовнішнім середовищем (Султанова, Тринус, 2021: 59). Такий підхід дозволяє аналізувати особистість і процес її розвитку у взаємозв'язку, підкреслюючи роль суб'єктності як системоутворювального чинника. Інтердисциплінарний підхід пов'язується з необхідністю «володіння майбутнім педагогом системою знань суміжних дисциплін» (Султанова, Тринус, 2021: 64-65), що сприяє підвищенню рівня його професійної підготовки. У межах акмеологічного підходу самовдосконалення розглядається як процес досягнення професійного «акме», що передбачає «рух від “Я”-реального до “Я”-ідеального» (Султанова, Тринус, 2021, с. 67) та свідоме керування власним розвитком. Це дозволяє інтерпретувати професійне становлення як послідовне сходження до найвищого рівня професіоналізму. Діяльнісний підхід ґрунтується на розумінні діяльності як провідного чинника розвитку особистості. Як підкреслюється, «саме через діяльність і в процесі діяльності відбувається самоактуалізація особистості» (там само, с. 69), що визначає її професійне становлення та самовдосконалення. Компетентнісний підхід визначає професійну компетентність як «інтегративну якість особистості», що забезпечує здатність майбутнього педагога ефективно здійснювати професійну діяльність (Султанова, Тринус, 2021: 73).

За результатами аналізу значного масиву дисертаційних досліджень щодо їх теоретико-методологічних засад віднайдено роботи, які стосуються підготовки здобувачів вищої освіти і базуються на окремих генералізованих підходах. У цьому контексті найближчою за проблематикою вважаємо дисертацію Володимира Миколайовича Піддячого «Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога» (2016), а також нещодавні розвідки Ренати Володимирівни Винничук «Система професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах» (2023). Наукиня стверджує, що сьогодні аксіологічної значущості набувають «ідеї внутрішнього саморозвитку особистості і створення нею власного освітнього та компетентнісного професійного простору» (Винничук, 2023: 456).

Серед теоретико-методологічних засад вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю особливого значення набувають естетичні засади. Згадаємо розвідки В. Піддячого (2015; 2016), який наголошує на необхідності закладати почуттєві підвалини сучасної педагогічної освіти. Науковець трактує естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога як почуттєві основи. Саме останні, викликаючи оціночні судження, «формують естетичний ідеал та спонукають до якісних психо-фізіологічних змін майбутнього педагога, які характеризуються ускладненням, удосконаленням, оновленням структури його професійних якостей» (Піддячий, 2016: 54). Означений процес відбувається завдяки цілеспрямованій самоосвітній та самовиховній діяльності, якій притаманні «автономність, набуття досвіду, спрямованість на себе, другорядність стороннього впливу» (там само).

Конкретизація естетичних засад професійного саморозвитку майбутнього педагога дозволяє В. Піддячому (2016) уточнити їх структурно-змістову наповненість, а саме: естетичні почуття, зокрема, прагнення переживати позитивні почуття та уникати негативу; естетичний смак як почуттєву реакцію, здатність емоційно оцінювати й різнити явища; естетичний ідеал як акмеологічне жадання професійної досконалості.

У пошуках теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку не слід оминати концепцію підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що була запропонована Валентиною Фрицюк (2017) в її докторській дисертації. Увагу привертають такі положення: особистість здобувача вищої педагогічної освіти слід трактувати в якості суб'єкта «власного професійного розвитку, що має відбуватися з урахуванням його інтересів, переконань і здібностей» (Фрицюк, 2017: 28); професійний саморозвиток майбутнього педагога є процесом «інтеграції особистісного та професійного складників професійного зростання студента від критичного чи пасивного рівня готовності до безперервного професійного саморозвитку – до базового чи креативного рівня» (там само).

Зауважимо, що обґрунтування наукових підходів і методичних принципів підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку повинно, на нашу думку, відбуватись у тісному взаємозв'язку. Прикладом може служити вищезгадане дослідження В. Фрицюк (2017). Результати його аналізу свідчать про її впевненість стосовно того, що методологічною основою формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку виступає система взаємопов'язаних наукових підходів (акмеологічного, аксіологічного, антропоцентричного, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, особистісного, синергетичного та системного та відповідних принципів (Фрицюк, 2017, с. 14).

Акмеологічний підхід забезпечує орієнтацію на «високий професіоналізм, з яким пов'язують не лише розвиток здібностей, а й глибокі знання в тій галузі діяльності, у якій цей професіоналізм виявляється, а також нестандартне володіння вміннями, необхідними для успішного виконання цієї діяльності» (там само). Аксіологічний підхід спрямовує процес підготовки на врахування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, що визначають зміст і характер їхнього професійного саморозвитку (там само). Антропоцентричний підхід акцентує увагу на розвитку людських здібностей як центральній умові формування готовності до професійного саморозвитку (там само). Діяльнісний підхід

передбачає активну позицію здобувача освіти як суб'єкта власного розвитку, у процесі чого формуються вміння планування, реалізації, самоконтролю та оцінювання професійного саморозвитку (там само). Компетентнісний підхід орієнтує підготовку на розвиток здатності до навчання, самоактуалізації, соціалізації та становлення індивідуальності (там само). Культурологічний підхід підкреслює зумовленість професійного саморозвитку культурним контекстом та взаємодією різних культурних просторів (там само). Особистісний підхід визначає особистість як центрального суб'єкта власного професійного становлення, що здійснюється через діяльність (там само). Синергетичний підхід дозволяє розглядати педагогічні системи як відкриті, здатні до самоорганізації, співтворчості та розвитку (там само). Системний підхід забезпечує цілісне бачення професійного саморозвитку як багатокомпонентного та взаємопов'язаного процесу, а також розгляд підготовки як цілісної педагогічної системи (там само).

Узагальнюючи, можна стверджувати, що в концепції В. Фрицюк професійний саморозвиток майбутнього педагога постає як цілісний, багаторівневий і динамічний процес, у якому поєднуються ціннісні, діяльнісні, особистісні та системно-організаційні основи й ураховуються дидактичні принципи. На думку наукині, позитивної динаміки щодо формування готовності майбутнього педагога до професійного саморозвитку слід очікувати в разі запровадження авторської технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, яка спирається на дидактичні принципи «динамічності, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, науковості, зв'язку з життям, свідомості й активності, систематичності та послідовності й неперервності» (Фрицюк, 2017: 30).

Розглянуті наукові підходи і дидактичні принципи відображають загальнонаукові засади осмислення проблеми професійного саморозвитку майбутнього викладача. Водночас у контексті підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю, зокрема у процесі вокального навчання, ця проблема набуває специфічного художньо-творчого виміру.

Наприклад, у дослідженні Бі Цзінчен (2018), визначено провідні наукові

підходи, що становлять підґрунтя формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні, зокрема: системний, аксіологічний, особистісний, діалоговий, компетентнісний, рефлексивний та творчий. Системний підхід, за визначенням науковця, сприяє розвитку особистості як системи взаємопов'язаних складників, що забезпечують готовність до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні. Аксіологічний підхід обумовлює ціннісно-орієнтаційне спрямування змісту, форм і методів навчання. Особистісний підхід передбачає розвиток суб'єктивного ставлення до мистецької діяльності та формування професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Як зазначає Бі Цзінчен, діалоговий підхід передбачає «перетворення позицій вчителя та учня в особистісно-рівноправні», де викладач «активізує, стимулює намагання, формує мотиви учня до саморозвитку» (Бі Цзінчен, 2018, с. 188). У цьому контексті змінюється характер педагогічної взаємодії – від трансляційної до партнерської, що створює умови для внутрішнього саморуку студента. Компетентнісний підхід забезпечує розвиток фахових компетентностей, що ґрунтуються на принципах саморозвитку й самореалізації. Рефлексивний підхід визначається здатністю майбутніх учителів музичного мистецтва до мистецької рефлексії, самоконтролю та самопізнання у вокально-хоровій діяльності. Творчий підхід, у свою чергу, виражає здатність до осмислення інновацій у вокально-хоровій роботі та їх творчої трансформації в конкретних педагогічних ситуаціях (Бі Цзінчен, 2018, с. 188–189).

Відповідно до зазначених підходів, Бі Цзінчен обґрунтовує систему принципів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у процесі вокально-хорового навчання: індивідуалізації, естетичної спрямованості, культуровідповідності, рефлексії та цілісності (Бі Цзінчен, 2018, с. 190–191). Принцип індивідуалізації передбачає актуалізацію особистісних якостей студентів, підтримку їхнього індивідуального ставлення до музичних образів у процесі виконавської діяльності. Принцип естетичної спрямованості орієнтує на сприймання хорових творів як художньої цінності та формування естетичних ідеалів. Принцип культуровідповідності забезпечує узгодження змісту вокально-хорового навчання з розвитком культури та мистецтва. Принцип

рефлексії спрямований на розвиток самопізнання, аналіз мистецьких вражень і усвідомлення власного виконавського досвіду. Як зазначає Бі Цзінчен, він передбачає «спонукання студента до самопізнання, до самоаналізу мистецьких вражень» (там само). Принцип цілісності забезпечує осмислене засвоєння знань, умінь і навичок та їх інтеграцію в цілісну систему професійної підготовки.

Поміж методологічних основ вирішення проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу Го Яньцзюнь і Галина Ніколаї виокремлюють антропологічний, культурологічний, особистісний і діалогічний підходи. Наукині стверджують, що діалогічний підхід «містить в собі можливості взаємодії культурологічного й антропологічного підходів як зустрічі та взаємопроникнення мистецького та людського, художньо-естетичного та креативно-вольового початків» (Guo Yanjun & Nikolai, 2022: 84).

Обґрунтування теоретико-методологічних засад нашого дослідження з необхідністю включає конкретизацію наукових підходів і відповідних принципах, створюючи таким чином методичні засади вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів. Нам близька позиція Го Яньцзюнь і Галини Ніколаї, які вважають, що принцип наступності «забезпечує збереження виконавських традицій академічного вокалу та методичного досвіду їх викладання» (Guo Yanjun & Nikolai, 2022: 85). Крім того, принцип цілісності дозволяє наукиням розв'язувати проблеми підготовки майбутніх викладачів «в єдності теоретичного і практичного аспектів, художньої та технічної складових, методичних надбань світових вокальних шкіл» (там само).

У той же час, принцип науковості орієнтує здобувачів на розвідки «у сфері вокальної педагогіки, музичної психології, охорони голосу, на міждисциплінарні розвідки щодо співочого голосу та процесу голосоутворення, на розроблення авторських методик» (там само). Конкретизація наступного дидактичного принципу – принципу послідовності та систематичності – передбачає «послідовне формування вокально-технічних навичок та систематичний розвиток необхідних якостей співочого голосу» (Guo Yanjun & Nikolai, 2022: 86). У свою чергу, принцип доступності

«забезпечує поступове ускладнення змісту, прийомів і методів вокальної підготовки здобувачів» (там само), а принцип наочності, конкретизуючись у методичних вказівках, стимулює здобувачів «співвідносити результати власних вібраційно-м'язових відчуттів з еталонним вокально-педагогічним показом викладача, причому з урахуванням принципу єдності технічної та художньої складової вокального мистецтва» (там само).

У контексті формування професійного саморозвитку майбутнього вчителя музики Л. Бондаренко зазначає, що підготовка студента має вибудовуватися на основі аксіологічного, синергетичного та компетентнісного підходів (Бондаренко, 2013, с. 6–7). Аксіологічний підхід у цьому контексті пов'язується з формуванням аксіосфери особистості студента, що передбачає «стійку позитивну мотивацію до професійного саморозвитку, джерелом якої є система загальнолюдських та музично-педагогічних цінностей» (там само). У такому розумінні акцент робиться на ціннісному ставленні до музичного мистецтва та розвитку внутрішньої мотивації до професійного зростання. Синергетичний підхід розглядається як такий, що враховує відкритість системи фахової підготовки до взаємодії з музично-освітнім і соціальним середовищем та передбачає «інтегрування множини психолого-педагогічних, музично-теоретичних та інструментально-виконавських дисциплін» (там само), спрямоване на розкриття внутрішніх потенцій майбутнього вчителя музики. Компетентнісний підхід орієнтує виконавську підготовку на практико-орієнтований результат і забезпечує інтеграцію знань, умінь, практичного досвіду та особистісних якостей, що формують основу професійної саморозвивальної діяльності.

У дослідженні Вей Лімін визначено основні наукові підходи до формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, а саме: системно-цілісний, компетентнісно-усвідомлений, інтенціонально-рефлексивний, комунікативно-технологічний та креативно-діяльнісний (Вей Лімін, 2024, с. 11–12). Системно-цілісний підхід передбачає поєднання організаційно-методичних, психолого-педагогічних та музично-виконавських складників у цілісну модель формування самореалізації. Як зазначає автор, цей підхід «передбачає таку стратегію проведення

дослідницької роботи, модель якої в структурі самореалізації особистості поєднує організаційно-методичні, психолого-педагогічні та музично-виконавські напрями» (там само).

Компетентнісно-усвідомлений підхід охоплює систему фахових знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей. У межах цього підходу відбувається «впровадження інноваційних технологій навчання», стимулювання творчої діяльності та формування інноваційного мислення магістрантів (там само). Іntenціонально-рефлексивний підхід «сприяє осмисленню магістрантами музичного мистецтва педагогічних дій, спроможності до мистецької рефлексії, до самооцінки та самопізнання» (там само). Комуникативно-технологічний підхід забезпечує формування готовності до організації мистецької діяльності учнів і базується на ідеї музичного мистецтва як «духовного спілкування» (там само). Креативно-діяльнісний підхід розглядає самореалізацію як процес творчого самовираження. У його межах самореалізація трактується як «стійке прагнення до об'єктивації власних сил і можливостей» (там само).

Окрім підходів, Вей Лімін обґрунтовує систему принципів, серед яких: культуровідповідності, інтеграційності, міжкультурної комунікації, свідомості та активності, а також спонукання до творчого самовираження (Вей Лімін, 2024, с. 12–14). Принцип культуровідповідності орієнтує магістрантів музичного мистецтва на організацію культурно-освітнього простору, адекватного культурі суспільства. Його реалізація сприяє набуттю «музичної автономії» та формуванню позицій споживача, носія й творця культурного середовища. Принцип інтеграційності забезпечує взаємозв'язок навчальних дисциплін і розвиток умінь розглядати мистецькі явища у їх взаємозалежності, що сприяє цілісному мисленню. Принцип міжкультурної комунікації спрямований на розширення простору взаємодії культур і формування здатності до розуміння та інтерпретації музичних творів у різних культурних контекстах. Принцип свідомості та активності передбачає усвідомлене оволодіння знаннями, розвиток пізнавальної активності та готовність до подолання труднощів у навчальній діяльності. Принцип спонукання до творчого самовираження забезпечує активізацію творчого потенціалу магістрантів і створення «художнього

середовища», що стимулює впевненість і творчу ініціативу.

У контексті дослідження організаційних засад художньо-творчої самоорганізації вчителя музичного мистецтва Хань Юйцень визначає самоорганізацію особистості вчителя музичного мистецтва як «детермінований базисною потребою особистості процес, побудований на цілеспрямованому, активному втіленні її сутнісних сил» (Хань Юйцень, 2017, с. 231–232). На цій основі дослідниця окреслює систему принципів формування вмінь художньо-творчої самоорганізації, серед яких: інтерактивності, цілісності, структурності та наступності. Принцип інтерактивності передбачає зміну характеру взаємодії в освітньому процесі, коли активність переходить до студентів, а викладач виступає як організатор і фасилітатор. Як зазначає авторка, він забезпечує «атмосферу співпраці, поваги до думки кожного, вільного вибору особистих рішень» (там само). Принцип цілісності передбачає розгляд саморозвитку як системи взаємопов'язаних компонентів - самоусвідомлення, самооцінки, самоорганізації та самоврядування. Принцип структурності, за Хань Юйцень, пов'язаний із впорядкуванням і організацією процесу формування вмінь художньо-творчої самоорганізації як системи стійких зв'язків і компонентів, що забезпечують її цілісність. Принцип наступності забезпечує поетапність і послідовність формування відповідних умінь у процесі професійної підготовки (там само).

У дослідженні С. Сімакової стверджується, що формування готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до професійного самовдосконалення ґрунтується на таких наукових підходах, як акмеологічний, особистісно орієнтований, культурологічний, синергетичний, аксіологічний, діяльнісний та середовищний (Сімакова, 2025). У межах акмеологічного підходу професійне самовдосконалення розглядається як «усвідомленого розвитку власних потенційних можливостей, якостей та властивостей особистості, прагнення до їх удосконалення під час самостійної роботи над собою, самоаналізу та самопізнання» (Сімакова, 2025: 159). Особистісно-орієнтований підхід спрямований на створення умов для самоствердження здобувача освіти, розвиток його індивідуальних потреб і можливостей, розкриття власного «Я», формування

здатності до самостійної діяльності та творчого розвитку (там само).

Культурологічний підхід ґрунтується на розумінні людини як «вільної й неповторної особистості, здатної до самодетермінації через соціокультурну взаємодію». Синергетичний підхід забезпечує врахування процесів самоорганізації та взаємодії учасників освітнього процесу, формуючи умови для розвитку творчої та соціально активної особистості, здатної до самовдосконалення і відповідального вибору (там само). Аксиологічний підхід орієнтує на формування ціннісних орієнтацій і потреби в професійному самовдосконаленні, а також на усвідомлення значущості педагогічної діяльності та її постійне вдосконалення (Сімакова, 2025: 160). Діяльнісний підхід передбачає активну участь здобувача в процесі саморозвитку через самоорганізацію, самоконтроль і самоаналіз, що визначає його професійне становлення та готовність до самовдосконалення, а середовищний – розглядає освітнє середовище як систему умов і можливостей, що «визначають успішність процесу професійного зростання особистості та стимулюють її до професійного самовдосконалення» (Сімакова, 2025: 161).

Серед методологічних підходів, які є релевантними для аналізу проблем підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, не можна оминати праксеологічний підхід. Його теоретичні та прикладні аспекти активно досліджують сучасні науковці, зокрема О. Уваркіна (2022), Є. Проворова (2016; 2018), О. Льовкіна (2012). Го Яньцзюнь (2023) та Г. Ніколаї (Guo Yanju, Nikolai, H., 2022), а також Г. Рало (Ralo H., 2024).

Узагальнення результатів аналізу широкого кола наукових джерел, зокрема дисертаційного дослідження Го Яньцзюнь, дає підстави розглядати праксеологію як філософську концепцію та спеціалізовану галузь знання, що акумулює закономірності, принципи й норми організації ефективної діяльності. Її спрямованість виявляється у виявленні чинників і умов підвищення результативності професійної діяльності; забезпеченні соціальної адаптації та активної трансформації суб'єкта діяльності й середовища; розвитку механізмів саморегуляції та самовдосконалення, а також у теоретичному обґрунтуванні

практичних дій (Го Яньцзюнь, 2023). Дослідниця нагадує, що термін «праксеологія» походить від латинського *praxeus* (діяння), а як прикладна наука вона досліджує правила раціональної організації діяльності. З огляду на те, що базовими категоріями праксеології є ефективність, оптимальність, раціональність і продуктивність, а також поняття мети, планування, методів, засобів, результатів і якості діяльності (там само), вважаємо праксеологічний підхід наближеним до ролі методологічного орієнтира у розробленні нашої авторської методики.

На підтвердження зазначеного звернемося до ідей польського засновника сучасної праксеології Т. Котарбінського, який обґрунтовував її статус як самостійної галузі наукового знання на підставі аналізу людської діяльності з позицій її доцільності, раціональності та результативності (Kotarbiński, 1973). Саме показник ефективності розглядається нами як один із ключових критеріїв якості підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

З огляду на спрямованість праксеології на вивчення ефективної діяльності, закономірною постає необхідність звернення до діяльнісного підходу, що в методологічному плані поєднується з іншими підходами в їхній комплікативно-контамінаційній взаємодії (Шмир, 2020). Оцінюючи результативність підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку з праксеологічних позицій, звертаємо увагу на ефективність педагогічної дії, сутність якої, за Т. Котарбінським, полягає у свідомій трансформації дійсності, спрямованій на досягнення чітко визначеної мети за певних умов і з використанням відповідних засобів. Учений трактує дію як зміну реальності, що здійснюється відповідно до усвідомлено поставленої та конкретизованої мети. У цьому контексті він виокремлює три взаємопов'язані етапи дії: формулювання мети; урахування об'єктивних, реальних умов; добір засобів, адекватних як поставленій меті, так і наявній реальності (Kotarbiński, 1973, s. 20). Методологічно продуктивною для визначення методичних засад нашого дослідження є також позиція науковця щодо «розумової роботи», у якій наголошується на її інтелектуально-мисленнєвій природі, а процес розв'язання

будь-яких інтелектуальних завдань визначається як рефлексивний акт – *namysł* (Kotarbiński, 1973, s. 20).

У контексті розв'язання проблеми підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку важливими є й положення української дослідниці Т. Скорик щодо праксеологічного освітнього середовища, у межах якого формуються та розвиваються ключові праксеологічні компетентності, зокрема здатність до планування, організації та оцінювання якості власних навчально-професійних досягнень (Скорик, 2020, с. 128). Дослідниця також акцентує, що важливим завданням упровадження праксеологічного підходу в підготовці педагогічних кадрів є забезпечення інтеграції знань і діяльності, узгодженості цілей і змісту педагогічної освіти із сучасними професійними запитами, а також формування знань, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності (там само).

У сучасних педагогічних дослідженнях ідея рефлексивної практики фактично відображає зміст поняття праксису, хоча і не завжди позначається цим терміном прямо. Праксис розглядається як єдність теоретичного осмислення і практичної дії, у межах якої знання не передують діяльності у завершеному вигляді, а формується в самому процесі дії (Yeomans, L., Chappell, K., Hetherington, L., Bresciani, S., Unterfrauner, E., Fabian, C. M., & Koulouris, P., 2025).. У цьому контексті рефлексивна практика виступає педагогічним механізмом реалізації праксису. Вона передбачає циклічний процес «досвід – осмислення – нова дія», у якому практична діяльність стає джерелом знання, а рефлексія забезпечує його усвідомлення і трансформацію (Oo, T. Z., Nabók, A., & Jari, K., 2025). Таким чином, теорія і практика не розділяються, а перебувають у постійній взаємодії, взаємно збагачуючи одна одну.

Отже, рефлексивна практика може розглядатися як сучасна педагогічна інтерпретація праксису, оскільки в обох випадках підкреслюється нерозривний зв'язок дії та осмислення, що забезпечує розвиток професійного досвіду і знання в єдиному процесі діяльності. Саме тому у нашому дослідженні питомої ваги набуває *принцип когнітивно-праксічної єдності*

У пошуках теоретико-методологічних засад вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю евристичного значення набуває проблема автокреації. Остання є процесом відносно самостійного й автономного впливу на саморозвиток, зокрема внутрішні зміни у межах власної особистості та життєвого шляху, де не можливо перебільшити значення інтенціональних і свідомих змін. Поряд із власною активністю важливе місце у процесі автокреації займають також зовнішні чинники та непередбачувані ситуації. У європейській науковій думці прийнято стверджувати, що процес автокреації (саморозвитку) означає відносно самостійне, інтенціональне й свідоме формування власної біографії з використанням внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Такий процес охоплює розвиток здатності до авторефлексії, розуміння власних цінностей, постановку цілей і планування свого життя, реалізацію намірів і планів, а також перетворення самого себе через особистісно-творчий вплив виборів і дій, які не є безпосередньо спрямованими на саморозвиток.

Отже, автокреацію можемо розуміти у вузькому сенсі – як формування особистості, або в широкому – як розвиток всієї Самості, включно зі сферою фізичною, когнітивною, емоційною, особистісною, духовною, та формуванням власного майбутнього. Саме тому, серед методологічних засад нашого дослідження вважаємо доцільним реалізовувати *принцип автокреаційності*.

Специфіка процесу автокреації відповідає вимогам, які ставляться перед сучасною людиною в часи постмодерну, що характеризується швидкими змінами, складністю, неоднозначністю, невизначеністю та ризиком. Встигати за цими змінами можливо тільки за умов розвитку почуття суб'єктного впливу та рефлексивного ставлення. Кожен з нас не лише «має», а й переживає власну біографію, яку укладає рефлексивно в міру надходження соціальної та психічної інформації про життєві можливості. У таких умовах майбутні викладачі мистецького профілю певною мірою змушені до постійного вибору стилю життя, до перманентного самостійного конструювання власної ідентичності.

Розпочати процес автокреації означає взяти під контроль власне життя, в яке вписано ризик, що пов'язаний з відкриттям багатьох можливостей, а тому існує необхідність здійснювати нові вибори, а також постійно передбачати

майбутні події та розсудливо готуватися до майбутніх ситуацій. Принцип автокреаційності окреслює створення просторів майбутніх можливостей в ситуації своєрідного поглинання майбутнього теперішнім, зокрема, формування власної ідентичності вимагає не лише підготовки до майбутнього, а й переосмислення минулого, створюючи своєрідний діалог із часом. Таким чином, принцип автокреаційності передбачає конструювання власної ідентичності у щоденних виборах і конкретних діях особистості, які відбуваються в певному соціальному середовищі (Лю Чжиго, 2025с).

Отже, принцип автокреаційності стає важливим регулятором вокально-педагогічного саморозвитку майбутнього викладача мистецького профілю. Чим більш свідомими, інтенціональними і самостійними будуть вибори власної траєкторії саморозвитку та відповідні дії, тим більше вони сприятимуть розширенню сфери суб'єктної активності майбутнього педагога та його автокреації. Способом активізації саморозвитку є також рефлексія над перебігом власного життя, здійсненими виборами, вжитими діями та їх впливом на подальший професійний саморозвиток. У контексті викликів сучасності принцип автокреаційності реалізується у перманентній потребі саморозвитку, відкриваючи нові можливості самовдосконалення. Водночас принцип автокреаційності віддзеркалює соціальну вимогу щодо постійного саморозвитку майбутнього викладача мистецького профілю (Лю Чжиго, 2025с).

Підбиваючи ризик, за результатами порівняльно-зіставного аналізу серед низки наукових підходів обираємо синергетичний, акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, праксеологічний, творчо-діяльнісний та особистісний підходи. Зауважимо, що синергетичний підхід у сукупності з творчо-діялісним дозволяє трактувати вокально-педагогічний саморозвиток майбутнього викладача мистецького профілю як відкриту нелінійну самоорганізовану систему самопізнавальної та самопроектувальної діяльності щодо самоактуалізації та самокреації в галузі музичної педагогіки й виконавства. У свою чергу, акмеологічний підхід орієнтує вокально-педагогічний саморозвиток майбутніх викладачів мистецького профілю на високі професійні досягнення у сфері викладання вокалу та музичного виконавства, а аксіологічний підхід спонукає їх

до вокально-педагогічного саморозвитку з урахуванням світоглядних, естетичних і аксіологічних орієнтирів та цінностей музичного мистецтва. У той же час, антропоцентричний підхід дозволяє обґрунтувати сучасні цілі та засоби розвитку людських здатностей і формування готовності майбутніх викладачів до вокально-педагогічного саморозвитку, а особистісний, змушує трактувати вокально-педагогічний саморозвиток майбутніх викладачів мистецького профілю як цілеспрямований процес креативної самозміни власних духовних, морально-етичних, музично-естетичних цінностей, творчої волі, педагогічної спрямованості і характерологічних особливостей.

Серед основних методичних принципів організації підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку виокремлюємо такі: вмотивованої активності, когнітивно-практичної єдності, самопроектувальності, автокреаційності.

2.2. Педагогічні умови і методи підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку

Актуальність дослідження питань підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю пов'язана з настановою, що сьогодні, у контексті запитів суспільства щодо якісної мистецької освіти, посилюється інтеграція мистецтва і педагогіки. Вона відображає пошук нових підходів до змісту вищої мистецько-педагогічної освіти, спрямований на подолання протиріч між традиційними моделями навчання та реальними потребами підготовленості сучасних фахівців. У контексті зазначеного особливої ваги набуває проблема вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, що вимагає конкретизації у контекстах міждисциплінарного наукового дискурсу (філософія, синергетика, соціологія, психологія, педагогіка) та адаптації отриманих знань у процесі підготовки фахівців, зокрема у вокально-виконавському та педагогічному вимірах. Зростання уваги дослідників до проблеми вокально-педагогічного саморозвитку пояснюється передусім необхідністю осмислення семантичних кіл феномену саморозвитку, узагальнення

відкритості процесу вокально-педагогічного саморозвитку особистості й спрямованості освітнього процесу в університеті на привласнення естетичних, світоглядних, аксіологічних цінностей вокального мистецтва і педагогіки. Вирішення цих завдань потребує активізації потенціалу вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю та вдосконалення ефективності педагогічного впливу на освітній процес (Лю Чжиго, 2025d).

Стосовно теоретико-методологічних засад вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів наголосимо, що у психолого-педагогічних дослідженнях проблема саморозвитку особистості пов'язується з явищами самоактуалізації, самореалізації, самоосвіти та самовдосконалення. Вона конкретизується через зростання характерологічних особливостей професіонала, особистісного ціннісного ставлення саморозвивальних інтенцій, мотиваційного ресурсу у педагогічній діяльності, досвіду самооцінювання себе як суб'єкта освіти, творчої самореалізації у професійній сфері педагога. У розвідці, у зв'язку зі специфікою змісту явища саморозвитку, нами були підсумовано загальнонаукові та конкретнонаукові теоретичні дослідницькі методи, наукові ідеї щодо теоретико-методологічних засад вивчення проблем вищої педагогічної освіти, уточнено актуальні методологічні підходи і дидактичні принципи мистецької педагогіки, конкретизовано методичні засади дослідження проблеми саморозвитку у контексті підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю (Лю Чжиго, 2025с, с. 24).

Осмислення питання ефективності підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку **пов'язане з** необхідністю концептуального продукування наукових підходів і принципів дослідження феномену до рівня педагогічних умов, що утворюватимуть підґрунтя методики підготовки здобувачів. Отже, актуальність цього етапу дослідження зумовлена необхідністю висвітлення педагогічних умов та методів підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Маючи на меті розробити комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, ми звернулись до праць, в яких висвітлено дослідження спорідненої проблематики. Джерельну базу підрозділу визначають розвідки, в яких досліджено проблеми: формування мотивації до виконавської самопідготовки у майбутніх учителів музики (Чжу Пен, 2021), педагогічних умов методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки (Лю Сянь, 2019), формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів мистецьких шкіл у фахових коледжах (Мольдерф, 2023), методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах (Новська, 2015), формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки (Оганезова-Григоренко, 2009), теорії і практики методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу (Проворова, 2018), методики формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки (Чень Чень, 2020), структурних компонентів професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів (Ши Шучао, 2017).

Для уточнення сутності вокально-педагогічного саморозвитку звернемося до дослідження О. Оганезової-Григоренко, в якому детально висвітлено майбутніх проблему формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки. Зокрема, нас зацікавило висвітлення підготовки вокалістів, в якій охоплено усі сфери діяльності майбутнього викладача мистецького профілю. На підставі аналізу досліджень з вокальної педагогіки науковиця акцентує аспекти: формування професійних якостей студента-вокаліста; творчу, пізнавальну, самостійну, навчальну, виконавську, виховну діяльність студента-вокаліста; формування вокального мислення; різних підходів до професійного менталітету співака; переосмислення ролі інтелекту й емоцій у вокальній освіті; професійних цінностей в системі цінностей людини тощо. Вона доходить висновку, що «головним розвивальним результатом освітнього процесу є набуття майбутнім спеціалістом професійної культури й майстерності, тобто

професійно орієнтованих і професійно обумовлених особливостей особистості, які так само засновані на загальній культурі особистості й менталітеті» (Оганезова-Григоренко, 2009, с. 18).

Підкреслимо, що продуктивними висновками, дотичними до проблеми нашого дослідження є визначення професійного менталітету вокалістів, який, як соціокультурний полікомпонентний феномен, науковиця пов'язує з психофізіологічними, когнітивними, духовними, морально-етичними якостями особистості, її світосприйняттям, креативним мисленням, музичними здібностями, музичним слухом, художньо-естетичним смаком, що, на нашу думку, передусім підпадають у площину вокально-педагогічних саморозвивальних дій. Виразниками професійного менталітету вже у педагогічній площині науковиця розуміє аспекти професійної поведінки, серед яких, «професійна культура й етика, професійне сумління, самостановлення, самовдосконалення, самовираження, самоефективність, професійна майстерність,... досвідченість фахівця у музично-виконавській професійній діяльності» (Оганезова-Григоренко, 2009, с. 56-57). Як бачимо, феноменологічні ознаки професійного менталітету, наведені авторкою, корелюють з нашим розумінням вокально-педагогічного саморозвитку, поліверсійністю явищ «само-», яка підтверджує системність та змістову множинність його теоретичного та практичного вияву в освітньому процесі.

Споріднені виміри академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів мистецьких шкіл у фахових коледжах наводить Т. Мольдерф. Занурення авторкою до предмету свого дослідження підтверджує спорідненість поглядів з нашими в аспекті вокально-педагогічного саморозвитку студентів. Так, нею висвітлюються питання збагачення освітнього процесу у фахових коледжах участю студентів в академічних концертах, публічних виступах, екскурсіях, конференціях, форумах, спектаклях, брифінгах, квестах (Мольдерф, 2023, с. 55); введенням освітніх компонент, спрямованих на формування пластичності рухів під час співу, виразності статури, гнучкості кінцівок, а в жестах – доречної ясності, як характеристики мистецтва спілкування та культури поведінки академічного співака (там само, с. 57). До сфер, пов'язаних з вокально-

педагогічним саморозвитком, науковець відносить вокально-технічну, виконавську майстерність; ідейно-художній світогляд, музичний смак; опанування різножанровим та різноепохальним репертуаром для відповідного типу голосу; дотримання академічних правил у контексті стилів і жанрів італійської вокальної школи *bel canto* (там само, с. 63).

У творчих завданнях, запроваджених в експериментальній частині дослідження, ми також вбачаємо врахування науковицею положень теорії вокально-педагогічного саморозвитку студента фахового коледжу. Зокрема, привертають увагу такі творчі завдання, що довели свою ефективність у професійному зростанні студентів: тренінги на здобуття укріпленого дихання на прикладі комплексів вправ оперних співаків, інтелектуальна гра з асоціативним змістом «EQ співака: емоційний інтелект» (там само, с. 159), опанування фрагментів з опер, кантат, ораторій, оперет, чергуючи елементи грайливості, ліричності, драматичності, із створюванням конфліктної ситуації у зіткненні різних характерів (там само, с. 162), круглий стіл «Музика бароко у творчості всесвітньо відомих співаків як ціннісний досвід у надбанні академічної вокально-виконавської культури», вивчення оригінального перекладу для ансамблю та хору, колективні тренінги на здобуття єдиного академічного звуковибудування, синхронності вдиху та видиху (там само, с. 163), практикум «Сценічна свобода співака» в традиціях школи *bel canto* за бінарною схемою поєднання теоретичної та практичної бази акторсько-вокальної виконавської дії, майстер-клас «Виконавська дія як шлях до відчуття», творчого заходу-візуалізації «З класикою в серці» (там само, с. 165) та ін.

З ідеєю саморозвитку у сфері підвищення емоційності співу, за рахунок використання засобів інноваційно-комунікаційних технологій, пов'язує своє дослідження Zhao Meitian (2025). Автор вивчав використання віртуальної реальності (VR) для покращення емоційної виразності вокального виконання і дійшов висновку, що означений інноваційний засіб та така форма саморозвитку як VR-тренування, який достатньо поширений у вокально-освітній практиці, є ефективним. Наголошено, що результати експерименту роботи студентів з цим засобом мають практичне та наукове спрямування, що відкриває простір

зростання емоційного інтелекту здобувачів і свідчить про інноваційну трансформацію освітньої парадигми. Особливістю дослідження пов'язані з осмисленням емоційного інтелекту майбутніх співаків як тла успішності технологічних впливів до процесу підготовки та зв'язку останнього з психологічними профілями студентів. Більш того, автор пропонує залучати професійних психологів до розробки індивідуальної виконавсько-емоційної траєкторії майбутнього співака. «Майбутні дослідження повинні з'ясувати, як інші психологічні параметри, такі як самооцінка, суб'єктивне благополуччя, тривожність, депресія, характер та інші, впливають на емоційну виразність, і чи впливають ці параметри на успіх навчальних програм VR. Іншим можливим напрямком дослідження є довгострокове дослідження ефективності VR у покращенні емоційної виразності порівняно зі звичайним освітнім середовищем» (Zhao Meitian, 2025).

Результати наведених досліджень нами враховані у визначенні поняття вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, який ми розуміємо як інтегративно-особистісне утворення, що формується на засадах ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки, інтересу до професійного зростання і супроводжується самозмінами у пізнавально-праксеологічній, проєктувально-продуктивній та інтроспективно-акмеологічній сферах.

З метою обґрунтування педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку звернемося до узагальненого розуміння означеного поняття, висвітленого Лю Сянь (Лю Сянь, 2023). Обґрунтовуючи педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки, науковець враховує їх спрямованість на мотивацію фахового зростання, особистісні зміни індивідуальності, компетентності. Науковцем розроблено умови: «актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх учителів музичного мистецтва», «екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіанно-

виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва», «стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до самоорганізації і здобуття методичного досвіду в опануванні фортепіанного виконавства і педагогічної практики його викладання» (Лю Сянь, 2023, с. 129).

Обґрунтовуючи педагогічні умови, автор пов'язує їх з особливостями музично-педагогічної діяльності, прихованою програмою навчання, усуненням бар'єрів у досягненні освітніх цілей, механізмом підкріплення в педагогічному процесі, активізацією самостійної пізнавальної діяльності, адаптацією ретроспективного аналізу фортепіанно-виконавської спадщини, самореалізації виконавця і педагога, багатоаспектності досвіду та його наповненості різноманітними художньо-фаховими конструктами тощо. У контексті такого осмислення змістового наповнення педагогічних умов викликає інтерес методичне підґрунтя їх запровадження, зокрема методи та творчі завдання: ретроспективно-коригуюча самооцінка, латентний метод курсиву, моделювання музично-методичних паттернів, аналітично-порівняльні проекти, голографічна проекція, методична презентація, «Партисипативний тренінг», комплекс навичок диспозиційної самоорганізації, методично-творча систематизація, акцентуація методичного потенціалу, індивідуальних науково-дослідницьких завдань. У контексті проблеми вокально-педагогічного саморозвитку нас також зацікавила дидактична модель структурування методичних рекомендацій (Лю Сянь, 2023, с. 139), яка, на наш погляд, має універсалізований характер і осмислення автором у структуровані формі явищ само- (самоконстатація, самоконтроль, самоаналіз). Все вище зазначене дозволило науковцю дійти висновку, що «за умов дотримання обраної стратегії дій стимулювання самоорганізації накопичення методичного досвіду в процесі опанування дисциплін фортепіанної підготовки сприяє формуванню творчого ставлення до процесу самостійного пошуку методів навчання фортепіанній гри, розвиває навички рефлексійно-оцінної діяльності у виконавсько-педагогічному процесі» (Лю Сянь, 2023, с. 156).

Розробляючи педагогічні умови організації методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу, Є. Проворова передусім приділяє увагу тлумаченню науковцями поняття педагогічних умов та

акцентує смисли необхідних обставин, що обумовлюють розвиток процесу; правил для здійснення діяльності; сукупності явищ зовнішнього та внутрішнього середовища та ін. Авторка виявляє інтерес до педагогічних умов з високим ступенем реальності ситуацій, ефективності формування і розвитку необхідного процесу, сукупності змісту, форм, методів просторового середовища з його орієнтацією на вирішення поставлених цілей тощо. Це дозволило науковиці визначити поняття педагогічних умов як суттєвих внутрішніх й зовнішніх впливів, чинників, факторів, обставин, "вимог", цілеспрямованого відбору і «застосування сукупності заходів, взаємопов'язаних передумов, органічно взаємопов'язані між собою практичні дії суб'єктів учіння, від наявності яких, їхньої реалізації значною мірою залежить ефективність формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики» (Проворова, 2018, с. 283). Відповідною до цього в системі педагогічних умов, розробленій дослідницею, охоплено: «спонукання студентів до креативного самовираження в інноваційній музично-педагогічній діяльності шляхом створення професійно-практично зорієнтованого середовища» (перша умова); «впровадження інтерактивного навчання, що активізує взаємодію учасників музично-педагогічної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин» (друга умова); «оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів фахової підготовки з проєкцією на майбутню продуктивну діяльність» (третьа умова); «апробація і створення нових оригінальних методів навчання музики» (четверта умова) (Проворова, 2018, с. 284), які відіграють роль системоутворювального чинника у проєктуванні навчальної системи методичної підготовки майбутніх фахівців та технології як засобу удосконалення їх методичної підготовленості.

Обґрунтовуючи педагогічні умови, авторка мотивує методи, доцільні для їх ефективного впровадження. Серед них: «мозкового штурму», колективної творчої діяльності, дефініцій, евристичних питань, аналогії, синектики, корекції особистісно-професійних якостей, індивідуальних творчих завдань, рефлексії, схематизації, протиріч, творчих науково-дослідних і художньо-естетичних проєктів, психологічної підтримки та ін. Авторка доводить, що «за допомогою творчих методів досягають різні цілі: ефективна професійна підготовка людини,

розвиток його особистісно-професійних якостей, зміцнення креативного потенціалу та ін., тобто істотно змінюється якість підготовки фахівця у закладі вищої освіти, а суспільство, як наслідок, отримує висококласного фахівця вчителя музики» (Проворова, 2018, с. 299).

Бянь Наньнань зацікавила проблема підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, вирішення якої вона пов'язує з вдосконаленням ефективності методичного й технологічного педагогічного впливу на освітній процес (Бянь Наньнань, 2025, с. 18). Авторка наголошує на таких аспектах саморегулятивних дій майбутніх фахівців як самоактивність особистості; психологічні, соціально-економічні, культурні, фахово-орієнтовані чинники освітнього процесу, що корелює також і з явищем вокально-педагогічного саморозвитку у нашому дослідженні. Науковиця розробляє комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, які розуміє як «спеціально створені внутрішні та зовнішні обставини, що спрямовані на реалізацію ефективних форм і методів організації освітнього процесу з метою всебічної підготовки здобувачів магістерського рівня музичної освіти до ефективної вокально-виконавської саморегулятивної діяльності» (Бянь Наньнань, 2025, с. 22), результатом чого очікується зростання ефективності виконавського процесу.

Зважаючи на те, що вокально-педагогічний саморозвиток особистості безумовно включає і саморегулятивний досвід здобувача, наголосимо на системі педагогічних умов, розробленій авторкою. Першою педагогічною умовою підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції визначено *формування емоційно-вольової стійкості майбутнього виконавця в індивідуально-орієнтованому освітньому середовищі*, другою – *залучення магістрантів до пізнавально-пошукової діяльності у процесі досягнення прийомів вокально-технічної саморегуляції*, третьою – *актуалізація художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності в ситуаціях публічного самовираження; інтеграція художньо-виконавської практики з аналітико-теоретичною рефлексією* (Бянь Наньнань, 2025, с. 26).

Міждисциплінарним ресурсом володіють обрані дослідницею методи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, які конкретизують означені умови та представлені в дисертації автора. Поміж них: відеозапис власного виконання з самоаналізом виконавської надійності на різних етапах вивчення твору, порівняння та вербалізація досягнень саморегуляції, аналіз виконавських відчуттів, складання програми власних вокально-виконавських дій після демонстрації твору; евристичні бесіди; розробка індивідуальних критеріїв успішності власної вокально-виконавської діяльності; самооцінки відповідності реальних результатів критеріям успішності вокально-виконавської діяльності; щоденника самоаналізу емоційних станів до і після виступу та ін. (перша умова, Бянь Наньнань, 2026, с. 97). У процесі впровадження другої умови застосовувались такі методи: інформативно-орієнтаційні лекції, майстер-класи з вокальної техніки з відпрацюванням її саморегулятивного ресурсу; технік самовладання у виконавській презентації художньої цілісності твору; прийомів самостимулювання в оволодінні більш технічно- та художньо-ускладненого репертуару; ідентифікація художньо-технічних виконавських завдань з доцільними саморегулятивними діями; розробка мобілізаційних вокальних вправ; моделювання індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції тощо (друга умова, Бянь Наньнань, 2026, с. 101). Третя умова спонукала авторку до розробки чотириетапної технології вокально-виконавської саморегуляції і використання серії таких тренінгів: з вокально-виконавського самоконтролю, вокально-виконавської самооцінки, вокально-виконавської самокорекції, налаштування себе на саморегуляцію власної вокально-виконавської діяльності (третя умова, Бянь Наньнань, 2026, с. 107). Підкреслимо психологічний потенціал обраних методів, на що ми також орієнтуємось у нашому дослідженні вокально-педагогічного розвитку майбутніх викладачів мистецького профілю.

Здійснений вище аналіз наукових джерел доводить, що педагогічні умови, ефективні для підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, мають враховувати:

- оновлення змісту підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю щодо їх теоретичної обізнаності з вокально-педагогічного саморозвитку, його теорії та практики;
- оволодіння ресурсом когнітивної, вокально-технічної та методичної підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку;
- набуття навичок самопрезентації виконавської та педагогічної діяльності;
- результативно-акмеологічний поступ у процесі творчо-педагогічної самореалізації майбутніх викладачів мистецького профілю.

Узагальнюючи дослідження науковців, сформулюємо поняття педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, зміст якого визначають спеціально створені умови, спрямовані на реалізацію форм і методів організації ефективного освітнього процесу з метою всебічної підготовки здобувачів до розширення сфери їх суб'єктної автокреації й продукування власної траєкторії саморозвитку у вокально-виконавській та педагогічній діяльності. На визначення означеного поняття вплинула наша позиція, що сучасна підготовка майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку є цілеспрямованим процесом формування у здобувачів досвіду самостійного вдосконалення вокально-виконавських та педагогічних компетентностей упродовж навчання у закладі вищої освіти та майбутньої професійної діяльності. Вона пов'язана з безперервно зростаючим ресурсом реалізації вокально-педагогічних цінностей, пізнавальної активності у вокально-виконавській та педагогічній сферах, набуттям зрілості самопрезентативної й самопроєктувальної виконавської та педагогічної діяльності, оцінного та самореалізаційного професійного вираження себе в акмеологічному просторі. Вміння вокально-педагогічного саморозвитку є системоутворювальними для підготовки здобувачів, оскільки зміст навчання передбачає набуття студентами навичок самопізнання, самопроєктування та самореалізації у сфері вокального навчання; здатність самозмінюватись у процесі привласнення світоглядних та музично-

естетичних цінностей; компетентність та зростаючу майстерність у педагогічній діяльності.

Підготовка майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку передбачає набуття здобувачами системи знань, вмінь та навичок, які охоплюють усі вектори вокально-педагогічної діяльності. Зокрема, важливим напрямом професійного становлення і зростання майбутнього викладача мистецького профілю є *ціннісно-інтенційний*, пов'язаний з бажанням здобувачів реалізовувати у полі своєї діяльності вокально-педагогічні цінності, що привертає увагу, передусім, до їх ціннісних орієнтацій, ідеалів та світогляду у сфері вокального мистецтва і педагогіки.

Вони виконують роль найважливіших чинників формування особистості, зокрема, надають смислову спрямованість вокально-виконавській та педагогічній діяльності, наповнюють їх особистісним сенсом, який стимулює до самопізнання та виставлення внутрішніх цілей для саморозвитку. Сформованість системи ціннісних орієнтацій та професійних ідеалів впливають у процесі навчання на вибір вокально-художніх і педагогічних пріоритетів, дозволяють саморухатись до вокальної майстерності, відповідально ставитись до власного освітнього процесу та взаємодії з учнями як професійних цінностей. У зоні ціннісних орієнтацій, світоглядних орієнтирів виконавця-вокаліста – усвідомлення краси духовності, технічної досконалості та емоційно-образної виразності співу, які доповнюються професійними ідеалами унікальності звукового образу, культури голосоутворення, стилістичної точності відтворення історико-стильової епохи тощо.

Важливого значення у процесі підготовки до вокально-педагогічного саморозвитку надається інтересу майбутніх викладачів мистецького профілю до нього, що виступає мотиваційним рушієм мотиваційного становлення здобувача і забезпечує стан внутрішньої готовності особистості творчо саморозвиватись, безперервно вдосконалювати вокально-виконавські і педагогічні здібності. Зацікавленість вокально-виконавським саморозвитком у вокально-педагогічній діяльності зумовлює активну участь здобувачів зумовлює активну участь здобувачів у процесах самопізнання, самопроектування; впливає на прагнення

поглиблювати знання з теорії та методики вокального навчання та навчання учнів, удосконалення власної вокальної техніки з урахуванням сучасних виконавських та педагогічних технологій, що в цілому активізує процеси самозміни особистості у вокально-педагогічній площині.

У цьому контексті нас зацікавило дослідження Чжу Пена (Чжу Пен, 2021), присвячене формуванню мотивації до виконавської самопідготовки у майбутніх учителів музики, в якому автор панорамно висвітлює мотиваційні чинники навчально-виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів. Наголошено, що «під впливом мотивації формується світоглядна позиція особистості, ціннісні орієнтації, виникають поведінкові реакції, розвивається активність внутрішніх емоційних станів (уявлення людини про себе, своє внутрішнє «Я»), виникає адекватна оцінка інших за адекватності сприйняття ситуацій..., а сформованість мотиваційної сфери майбутнього вчителя має суттєвий вплив на процеси самоорганізації та самовдосконалення в навчальній діяльності» (Чжу Пен, 2021, с. 35). Автор занурюється до проблеми мотивації навчання, відповідно з колом соціальних (соціально-ціннісних), пізнавальних, професійно-ціннісних, естетичних, комунікаційних, статусно-позиційних, традиційно-історичних, утилітарно-практичних (меркантильних), отже, полімотивованості мотивів (Чжу Пен, 2021, с. 39).

Розглядаючи концепцію дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, Н.Овчаренко наголошує на цілісності її системи; відкритості у відношенні до зовнішнього оточення; наявності мети; постійному динамічному русі; структурованості (компоненти-функції вокально-педагогічної діяльності); (висока результативність суми компонентів); ієрархічності рівнів (майбутні бакалаври, спеціалісти, магістри; комунікативності (взаємодія з іншими системами); соціокультурній та національній відповідності (соціальна, культурна політика світу, позиція держави та національні особливості країни) (Овчаренко, 2016, с. 55). Апеляція до ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки, зацікавленості професією та вокально-педагогічним саморозвитком наповнює обґрунтування дослідницею особистісно орієнтованого підходу: як-от,

умови для самореалізації і саморозвитку особистості, вироблення власної позиції у мистецтві, зростання особистісно-професійних якостей кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва через опанування вокальних вправ, навчального вокального репертуару; усвідомлення студентами власних освітньо-мистецьких цілей, інтересів, потреб, вокально-педагогічних можливостей (Овчаренко, 2016, с. 57).

Формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності у майбутній професійній роботі пов'язане дослідницею з компетентнісним підходом, осягнення художніх смислів вокальних творів та дослідження їх перетворювального впливу на особистість – герменевтичного і семіотичного. «Звучання музичного твору пов'язується у свідомості слухача з деяким тільки цьому твору притаманним комплексом понять, уявлень, емоцій (духовних сутностей), що відрізняються від самого звучання, але знаходяться з ним у специфічній єдності, чим і забезпечується сприйняття музики як визначеного змісту – смислу» (Овчаренко, 2016, с. 63).

Загальнолюдські, освітні, мистецькі цінності осмислені у контексті культурологічного підходу й конкретизовані через позиції активного і творчого оволодіння особистістю базовими культурними цінностями, досягнення культурно-виховного ідеалу формування особистості педагога, корельованого з аксіологічним усвідомленням знань та реалізацією особистісних культурозначимих функцій майбутнього педагога, формуванням духовної культури особистості як цілісної системи (Овчаренко, 2016, с. 67). Становлення фахівця вокально-педагогічної сфери зрушує особистісні зміни, впливає на культуру особистості та її зростання, вокальну культуру, а також зачіпає проблеми ціннісного впливу музики на людину у контексті аксіологічного вчення. У переліку актуальних цінностей педагога-музиканта (утвердження вчителя у суспільстві, цінності комунікації тощо) – цінності самовдосконалення та самовираження (Овчаренко, 2016, с. 70), безпосередньо пов'язані з вокально-педагогічним саморозвитком особистості. Окрему увагу присвячено питанню вокальних цінностей у професіограмі фахівця як здатності до сприймання, оцінювання і творення в мистецтві; створення Краси, ціннісних орієнтацій, які

орієнтують особистість на саморозвиток. «Формування цінностей у музично-педагогічному процесі створює ... фундамент для особистісно-мистецької світобудови, творчого професійного світомоделювання, визначення музично-педагогічного простору відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів Їх вокально-педагогічна діяльність в умовах вищого навчального закладу повинна бути спрямована і на опанування методами формування ціннісного відношення учнів до творів музичного мистецтва (Овчаренко, 2016, с. 71). Видається надзвичайно продуктивною розроблена класифікація цінностей: вокально-педагогічної діяльності, цілепокладання, вокально-педагогічного навчання, вокально-мистецькі та педагогічні цінності, цінності самовдосконалення, які формують світогляд, спрямовують поведінку студентів та визначають стиль життя (Овчаренко, 2016, с. 72).

Споріднені думки про орієнтацію освітнього процесу на цінності та ідеали вокального мистецтва і педагогіки висловлюють С.Бендікова (2026), С.Борисова, О. Плохотннюк (2017), Ден Дівень (2023), В.Костюков (2017) та ін.

Важливим ресурсом підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку його цілеспрямованість. Саме через цілеспрямованість відображається здатність здобувачів усвідомлено визначати мету власного професійного зростання, планувати і реалізовувати вокально-педагогічні саморозвивальні завдання. Важливими навичками саморозвитку у цьому контексті виступають вокально-технічні, методичні, психолого-педагогічні, через які відбувається співвіднесення власних професійних можливостей та вимог майбутньої педагогічної діяльності, поєднується виконавська майстерність і педагогічна рефлексія.

Обґрунтовуючи сутність поняття «вокально-виконавська майстерність» та специфіка її прояву в діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, Вей Лінътао звертає увагу на комунікативну спрямованість мистецького повідомлення задля долучення слухачів до емоційно-інтелектуального переживання музичного феномену; мистецьку особистість, в якій поєднуються технічна підготовленість, культурна рефлексія, мистецький інтелект та креативна свобода. Відповідно підготовка співаків до виконавської діяльності вимагає

одночасного вирішення широкого комплексу завдань: розвитку вокальних даних і вдосконалення фонаційно-голосового апарату та техніки його використання, удосконалення мистецької й художньої освіченості й музичного мислення співака, його здатності до усвідомлення жанрово-стильових особливостей вокальних творів та їх самостійного розучування й інтерпретації, а також набуття виконавського артистизму й сценічно-комунікативних властивостей (Вей Лінътао, 2025, с. 43). Саме цілеспрямованість, як процесуальне підґрунтя виконавської діяльності, забезпечує досягнення творчих результатів, набуття виконавських компетентностей.

Спорідненими до висловленого у контексті питання цілеспрямованості фахового самовдосконалення видаються думки Чень Люсін (2018), Чжан Венлі (2025), Лю Веньцзун (2016), Н. Толстової (2018) та ін.

З урахуванням зазначеного, першою педагогічною умовою визначимо актуалізацію позитивної мотивації до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю.

Для реалізації першої педагогічної умови було обрано методи, спрямовані на наповнення занять розвивальним світоглядно-мотиваційним змістом. Зважаючи на представлену багатовекторність адаптації освітнього процесу до завдань вокально-виконавського саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, актуальними методами пропонуємо: градацію професійних ідеалів майбутніх викладачів мистецького профілю, бесіди з індивідуальних мотивів і цілей вокально-педагогічного саморозвитку, розробку персонального плану саморозвитку, порівняння педагогічних біографій видатних вокалістів-педагогів, аналіз вокального твору з позицій «Я-виконавець» та «Я-викладач».

Набутий світоглядно-мотиваційний досвід сприятиме формуванню вокально-педагогічного саморозвитку за умов набуття вмінь усвідомлювати цінності та ідеали вокального мистецтва і педагогіки, наявності у здобувачів системи мотивів до здійснення вокально-педагогічного саморозвитку, навичок фокусування на розвитку цілеспрямованості особистості у сфері цієї діяльності.

Другою педагогічною умовою підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-виконавського саморозвитку визначено інтелектуалізацію

та технологізацію процесу підготовки до вокально-педагогічного саморозвитку, підґрунтям якої стає пізнавально-праксеологічний аспект. Принагідно нагадаємо, що підготовка майбутніх викладачів мистецького профілю передбачає набуття здобувачами теоретичних знань з проблеми до вокально-педагогічного саморозвитку, пізнавальної активності у поняттєвій базі вокального мистецтва та педагогіки, вмінь та навичок з вокально-технічного саморозвитку, методичної підготовленості до роботи з учнями на засадах саморозвивальних принципів та завдань. Отже, важливим напрямом підготовки майбутнього викладача мистецького профілю є *пізнавально-праксеологічний*, який забезпечує єдність теорії та практики та пов'язаний зі здатністю здобувачів перейти від знань до діяльності, формувати професійну майстерність, результативно викладати вокальне мистецтво.

Повертаючись до розробки другої педагогічної умови підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-виконавського саморозвитку, відзначимо необхідність осмислення різновекторності чинників, що впливатимуть на ефективність її запровадження. Серед них назвемо: теоретичну обізнаність щодо вокально-педагогічного саморозвитку, здатність до вокально-технічного саморозвитку, методична спроможність викладача вокаліста. Зокрема теоретична обізнаність щодо вокально-педагогічного саморозвитку віддзеркалює рівень засвоєння майбутніми викладачами мистецького профілю нових знань щодо закономірностей, принципів професійного самовдосконалення у сфері вокального мистецтва і педагогіки, забезпечують усвідомлене ставлення до вокально-педагогічної діяльності в цілому та відповідно дотримання етапності у саморозвитку. Здатність до вокально-технічного саморозвитку у майбутніх викладачів мистецького профілю формується на хвилі оволодіння вокальними техніками, досвіду діагностування технічних труднощів, добору адекватних технічних вправ тощо. Методична спроможність викладача вокаліста дозволяє оволодіти теорією і методикою навчання співу, ефективно формувати вокальні вміння в учнів, забезпечувати цілісність педагогічного процесу.

Питанню теоретичної підготовленості фахівців вокального спрямування присвятили увагу Демір Уткан Байкал (2016), Го Сяофен (2023), Н.Гребенюк

(2020) та ін. Так, Н. Гребенюк вважає, що, зважаючи на творчий характер вокально-виконавської діяльності, необхідності викладачу вокалу вирішувати не тільки типові, але й оригінальні завдання, оновлюються погляди на характер знань, що набуваються здобувачами, відшуковуються шляхи активізації широкого пізнавального інтересу. Акцентовано переконливість та наповненість знань, здобутих у процесі самостійної роботи, задоволення вокалістів від інтелектуального пошуку, потреби пізнання, процеси знаходження, дослідження й удосконалення знань. У процесі навчання студентами опановується низка міждисциплінарних понять із відбиттям взаємовідношень вокальної та загальної педагогіки, вокальної методики і вокального виконавства, що «гарантує якнайширші можливості їх застосування в майбутній вокально-педагогічній роботі» (Гребенюк, 2020, с. 115).

З пізнавальною активністю авторка пов'язує навички розв'язання проблем і теоретичних та практичних проблемних ситуацій, які вирішуються як студентом у класі вокалу (порівняльний аналіз вокально-виконавських і вокально-технічних особливостей програмного твору у виконанні різних співаків, аналіз формування вокально-технічних навичок і власного психофізіологічного стану на заняття тощо), а також викладачем у процесі підготовки до заняття (методично виправданий добір репертуару, пошук методів роботи над твором, художніх й технічних ідей вирішення). «Теоретичні проблемні ситуації в педагогічній діяльності викладача вокалу пов'язані з осягненням як загальних закономірностей вокально-виконавського мистецтва (різні види музичного і вокального аналізу: історико-теоретичний, структурний, аналіз музично-виражальних засобів та вокально-технічних, звукових, тембрових нюансів), так і суто вокально-педагогічного характеру (етапність у формуванні необхідних співацьких навичок, специфіка формування вокально-технічних і вокально-виконавських навичок, значення чинника спадкоємності й особистісного підходу)» (Гребенюк, 2020, с. 115). Занурення до теоретичних чинників вокально-виконавського та педагогічного процесу дозволило науці підняти питання регульованого переходу до активних методів навчання вокальної педагогіки, побудови програми особистісно-розвиваючої освіти, розвивальних ефектів занять

з педагогічної практики, проблеми психолого-педагогічного обґрунтування методів особистісно-розвивальної вищої освіти, класифікації груп викладачів вокалу залежно від ступеня їхньої вокально-педагогічної вправності; показники, які визначають якісний рівень вокально-педагогічної підготовки викладачів вокалу, отже, висвітлити нагальні проблеми вокальної педагогіки.

Питання вокально-технічного саморозвитку здобувачів дослідили Ван Ся (2022), Н. Освіюк, Ж.Даюк (2016), Т.Раструба (2025) та ін. Зокрема, Ван Ся, вивчаючи проблему формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, значну увагу приділяє питанню вокальної техніки як фундаменту вокально-виконавської культури, хоча і зазначає, що це не достатній елемент професійної підготовки вокаліста. Систематизуючи результати наукового осмислення явища вокальної техніки, науковець виділяє аспекти розвитку вокальних навичок через відпрацювання співацького дихання, досягнення природного звукоутворення, формування чіткої артикуляції; удосконалення якості звучання голосу – тембрових характеристик, достатнього звуковисотного і динамічного діапазонів, точності вокального інтонування, чіткості дикції; досягнення взаємозв'язку між слуховим сприйняттям звукового образу, вокально-слуховим його уявленням і відтворенням голосом (Ван Ся, 2022, с. 50). З ідеєю вокально-технічного саморозвитку пов'язані, на наш погляд, розмисли науковця про цілісність міцності технічної бази й інтерпретаційної майстерності, технічну досконалість, високохудожність виконання, художній досвід співаків, глибина розуміння та переживання музичних образів, методологію артистичного виховання, мистецтво створення сценічних образів, сценічну свободу, артистизм тощо (Ван Ся, 2022, с. 51-57).

Важливого значення в обґрунтуванні другої педагогічної умови надається методичній спроможності викладача-вокаліста. Питання методичної підготовленості приділили увагу Ван Ся (2022), Н.Кьон, А.Полканов, О.Калюжна (2021), О. Прядко (2015), Ян Пенфей (2025) та ін. Так, Ван Ся підкреслює, що «для педагога-вокаліста неабияке значення має здатність моделювати творчий розвиток вихованця, планувати його виконавську діяльність і аналізувати

досягнуті учнем результати» (Ван Ся, 2022, с. 51). Важливим компонентом педагогічної майстерності автор вважає артистичні уміння викладачів (Ван Ся, 2022, с. 54). Педагогічну спрямованість викладання фахових дисциплін автор пов'язує з гігієною голосу як запорукою голосових навантажень, методичною підготовкою студентів, комунікативною культурою вчителя, збагаченням знаннями і досвідом організації вокального навчального процесу, формуванням вокально-педагогічної культури, спеціальними особистісними якостями тощо. Увага приділяється явищу самореалізації, проявленому через активізацію «мотивації ... до саморозвитку і самоудосконалення; дотримання принципів засад особистісно-орієнтованого підходу у процесі вокального навчання студентів; формування настанови студентів на об'єктивне оцінювання своїх вокально-виконавських якостей» (Ван Ся, 2022, с. 61) та стимулюючих її артистизм, творчу фантазію, образне мислення.

Liu J., Zhou M. (2021), вивчаючи інноваційні підходи до формування в учнів естетично-виразного співу, наголошує, що «спів є важливим елементом емоційного та музичного розвитку; він допомагає розвивати музичний слух та мислення. Вокал повинен звучати не тільки чисто, але й бути естетично приємним під час виконання; тому важливо знайти індивідуальний підхід до окремого виконавця, ансамблю та багатоголосся. У формуванні музичної естетики особливу увагу слід приділяти роботі над голосовим апаратом, правильній вимові слів і звуків, дотриманню музичного тембру» (Liu Ji, Zhou M. 2021). У процесі розбудови методики, за якою проводилось експериментальне дослідження, автором було враховано розвиток біофізичних та психологічних аспектів співу, дикції, артикуляції, правильного дихання, співу, мовленнєвої та вокальної техніки, ретельний підбір репертуару, репетиції, вдосконалення та кінцеву мету формування естетичної краси співу та навичок сценічного виконання. Дослідження мало на меті вивчення ролі інноваційних підходів, необхідних для естетичного довершеного вокального виконання. Досягнутими результатами в ЕГ доведено, що комплексний підхід до навчання вокальному виконанню є більш ефективним і дозволяє учням досягати високих результатів (Liu Ji., Zhou M. 2021).

Вивчаючи вокально-методичну підготовку студентів вищих навчальних закладів, О. Прядко наголошує передусім на визначальній ролі у методичній підготовці вчителя голосу, досконалості володіння ним, палітрою виражальних засобів вокального мистецтва. Авторка підкреслює, що вокально-методична підготовка майбутніх фахівців безпосередньо здійснюється на заняттях з постановки голосу. «На заняттях ... студенти отримують методичні вказівки педагога вокалу, засвоюють певні знання в галузі анатомічної будови голосового апарату, фізіології процесів дихання та голосоутворення. Найціннішим на занятті вокалу є можливість поєднувати теоретичні знання у галузі вокальної педагогіки та методики вокалу з практичним їх утіленням у процесі засвоєння співацьких умінь та навичок студентів. Оволодіння майбутніми педагогами-музикантами науково-теоретичними знаннями з педагогіки вокалу дозволяє зробити процес засвоєння ними вокальних умінь та навичок усвідомленим. На заняттях ... студенти найперше вчать здійснювати свідому самодіагностику власного процесу фонації» (Прядко, 2015, с. 442-443).

Після перебігу методичної підготовки студентів-початківців науковець акцентує увагу на глибокому вивченні закономірностей, принципів, змісту, форм викладацької передачі та засвоєнні досвіду вокальної діяльності з опануванням методологічних чинників, прийомів та методів впливу на фонаційний процес, удосконалення якостей голосового апарату, координації співацького голосу у процесі співу; поглиблення знань з історії, теорії та методики постановки голосу; формування практичних навичок педагогічної роботи з учнями різного рівня підготовки, аналізу вокально-педагогічного репертуару, вмінь діагностувальної та оцінювальної діяльності на уроках з метою знаходження та виправлення недоліків голосоутворення тощо. «Важливим чинником ефективної вокально-методичної підготовки студентів є формування стійкої педагогічної спрямованості їх навчальної діяльності, орієнтування на майбутню професію. Націленість студента на подальшу педагогічну діяльність сприяє ефективній організації його навчального процесу, свідомого вибудовування плану набуття та вдосконалення власних професійних умінь, виокремлення пріоритетних напрямів самоосвіти» (Прядко, 2015, с. 445).

Враховуючи представлену багатовекторність формування пізнавально-праксеологічної сфери, пропонуємо актуальні методи майбутніх викладачів мистецького профілю, серед яких: кейс-стаді, вокально-педагогічного проектування, алгоритмізації самостійного вокально-педагогічного саморозвитку, майстер-класи.

Набутий когнітивно-технологічний досвід сприятиме формуванню вокально-педагогічного саморозвитку за умов набуття вмінь та навичок зростання **теоретичної обізнаності** щодо вокально-педагогічного саморозвитку, здатності до вокально-технічного саморозвитку, активізації методичної спроможності викладача-вокаліста.

Третя педагогічна умова визначена нами як стимулювання до самопрезентаційної та самопроектувальної діяльності у процесі вокально-педагогічної підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю. Вона спрямована на розкриття проектувально-продуктивної площини підготовки майбутніх викладачів, що передбачає набуття здобувачами компетентності у самопрезентації у виконавській діяльності, здатності до проектування вокально-виконавського саморозвитку і фахово-педагогічного саморозвитку.

Зокрема ступінь спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності віддзеркалює рівень підготовленості здобувачів до такого представлення себе як виконавця перед аудиторією слухачів, в якому найкращим чином демонструються їх вокально-технічні, художньо-артистичні та особистісні якості. Змістовими елементами самопрезентації виступають вокально-технічна майстерність, сценічна культура співака, емоційно-образна виразність його індивідуального творчого стилю, комунікативна культура спілкування з аудиторією. Міра здатності до проектування вокально-виконавського саморозвитку виявляється у майбутніх викладачів мистецького профілю у контексті цілеспрямованого планування, моделювання та прогнозування власного розвитку виконавської культури. Міра здатності до проектування фахово-педагогічного саморозвитку дозволяє майбутнім фахівцям оволодівати навичками планування, моделювання та прогнозування власного професійно-педагогічного зростання.

Проблемі самопрезентації у вокально-виконавській діяльності присвятили увагу Ван Чень (2016), Чень Чень (Чень Чень, 2020), Franca Maria Claudia (2015) та ін. Зокрема, Ван Чень досліджує такий аспект самопрезентаційної діяльності як удосконалення артистизму, оскільки сприймає його як запоруку якості художнього втілення образної сфери вокальних творів, стимул успішності концертно-виконавської діяльності, творчого мислення і натхнення, цілеспрямованого та всебічного фахового самовдосконалення (Ван Чень, 2016, с. 65). Він акцентує увагу на позиціях породження надсенсу у художньо-образній змістовності твору, суб'єктно-емоційної складової творчого та педагогічного процесу, феномені сценічного перевтілення, зв'язку динаміки змін емоційних переживань та засобів виконавської виразності, мобілізації сил психічного буття виконавця тощо. Це дозволило автору констатувати, що «формування артистизму є складним, багатовекторним процесом, основою якого є вдосконалення у виконавця здатності до осягнення задуму автора твору, «проникнення» в його почуття, роздуми й переживання, розгадування смислів, закладених у творах, спроможність до їх особистісної художньої інтерпретації, вживання в образ «герою» та його втілення досконалими виконавсько-технічними прийомами й засобами виконавської виразності» (Ван Чень, 2016, с. 67).

Особливо наголошено, і це важливо для нашого дослідження вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, на розвиненості рефлексії та здатності до адекватної самооцінки, поєднанні імпровізаційності виконавсько-творчого процесу та постійного самоконтролю, візуального контакту вокаліста зі слухачами. Саморозвиток артистизму вимагає довершеності вокального інтонування, майстерного оволодіння вокально-технічними прийомами, технологічними навичками, музично-виражальним та зовнішньо-театральним артистизмом, майстерністю сценічно-драматичного втілення. У контексті нашого дослідження викликають інтерес методи та творчі завдання, рекомендовані автором, для вдосконалення емоційно-вольової сфери, психологічної стійкості у непередбачених ситуаціях, позитивного впливу на подолання невпевненості, серед яких: психотренінг, методика самонавіювання, умовно-концертні ситуації, рольові ігри, кастинг на відбір кращого твору з

репертуару студента, спрямовані на формування здатності до емоційно-вольової саморегуляції та розвиток виконавського артистизму (Ван Чень, 2016, с. 69).

Дослідник Чень Чень обґрунтовує теорію презентаційних умінь і виокремлює чотири групи таких умінь: самоорганізаційні, інструментальні, процесуальні, рефлексивні (Чень Чень, 2020, с. 79), які, на наш погляд, є продуктивними для забезпечення третьої педагогічної умови підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Принагідно зазначимо, що, осмислюючи специфіку презентаційних умінь у сучасному науковому дискурсі, автор наголошує на контексті набуття студентами вмінь із самомаркетингу в галузі проектування свого кар'єрного росту (Чень Чень, 2020, с. 29); важливості формування у здобувачів професійно важливих якостей *soft skills* (передусім соціальні, інтелектуальні, вольові та лідерські) (там само, с. 30); трансфесіоналізмі як багатовимірному явищі, заснованому на трансдисциплінарному синтезі природничих, технічних знань і соціально-гуманітарних і філософських наук (там само, с. 31); соціально-психологічних змінах сучасної особистості, пов'язаних з віртуальними комунікаціями в мережі Інтернет, мережевим мисленням (там само, с. 32) тощо.

Занурюючись до етимології терміну презентації, науковець акцентує широкий контекстний ряд (показ, пред'явлення, концепт-презентація, експрес-презентація, шоу-презентація, відео-презентація, самопрезентація, презентування), критерії успішності й ефективності публічних виступів, типологію презентацій, специфіки їх мультимедійного типу та ін. Нас зацікавило подання явища самопрезентації, що опирається на самопред'явлення або самоподачу (там само, с. 41), яке корелюється з поняття управління враженням на оточуючих, що є продуктивним у професійній освіті та виконавському мистецтві. Самопред'явлення та саморозкриття виступають структурними елементами самопрезентації і збагачують презентацію у процесі освітньої діяльності та відповідних педагогічних дій.

Вивчаючи зміст та структурні компоненти презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, автор наголошує на них як складникові комунікативного акту, віддзеркаленні процесу спілкування з мистецтвом та обґрунтовує чотири групи презентаційних умінь – самоорганізаційних, стратегічних, процесуальних, рефлексивних, що вплинуло на подальшу розробку структури досліджуваного явища. Відповідно феномен презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва розуміється як система «усвідомлених, цілеспрямованих вербально-інформаційних та інтерпретаційно-виконавських дій, спрямованих на узагальнення художньої інформації в процесі публічної промови з метою формування їхніх естетичних переконань та спонукання до осмислення музично-художніх образів як особливої форми пізнання дійсності» (Чень Чень, 2020, с. 78).

Вплив вокальних вимог на голосове виконання студентами-співаками дослідила М. С. Franca (2015). Вона сконцентрувала увагу на акустичних та аеродинамічних параметрах голосів студентів-вокалістів. Висхідною позицією для проведення експерименту стала думка, що «спів є однією з функцій, які найбільше залежать від голосу. Безперервна вокальна діяльність... включає синхронізовану взаємодію кількох фізичних процесів, таких як дихання, фонація та резонанс. Витончений спів – це багатовимірне завдання, яке вимагає ретельної освіти та тренування цих функцій. Від співаків очікується досягнення та підтримки оптимального рівня вокального виконання для виконання складних фонаторних маневрів. Вокальна виконавська компетентність включає наявність функціонального, здорового та естетично прийняттого голосу; отже, вимоги до навчання є високими» (Franca, 2015, с. 324). Важливими завданнями експерименту було формування в учасників ЕГ навичок уникнення голосових розладів, набуття знань щодо догляду за голосовим механізмом у процесі вокально-технічного розвитку, ідентифікації та подолання голосової втоми, яка прогресує з часом. Основою методики стали адаптаційні заходи щодо методів голосової гігієни у середовищі майбутніх викладачів вокалу під час їх самопрезентаційної діяльності.

Проблему проектування вокально-виконавського саморозвитку досліджували Ван Цзін (2025), О. Новська (2015), Дж.Тонг (J. Tong, 2018) та ін. Так, О. Новська, доводячи, що явище самопроектування є конкретизацією фахового розвитку у процесі музичного навчання вважає, що воно виступає індивідуальною, особистісно-ціннісною, інтегрованою, творчо-дослідницькою діяльністю, яка «передбачає самопобудову й досягнення суб'єктом образу «фахового досконалого Я», на основі діагностики індивідуальних особливостей, фахових якостей, інтенцій, фахово-творчого потенціалу через рефлексію і корекцію стратегії реалізації проекту власного фахового розвитку, як досконалого опанування художньо-виконавськими, методико-технологічними та дослідницько-педагогічними компетентностями» (Новська, 2015, с. 63).

Досліджуючи самопроектування у психолого-педагогічному аспекті, авторка підкреслює особистісну площину явищі, його універсальний міждисциплінарний, поліфункціональний характер, особливий вид мислєдїяльностї (Новська, 2015, с. 13). У педагогічному проектуванні наголошено: на конструюванні змісту освіти, здійсненні конструктивно-технічної та регулятивної функції педагогіки, як важливій частині педагогічного процесу; ціннісно-орїєнтованій, мотиваційно підкріпленій професійній діяльності з метою змінення педагогічної системи. «Метою педагогічного проектування виступають, з одного боку, зміни та оновлення об'єкта проектування, яким може бути педагогічна система, педагогічний простір, педагогічна діяльність, тобто те, чому присвячена проектна діяльність, а з іншого – творчі зміни та розвиток суб'єкта проектування, яким є будь-який з учасників педагогічного проектування (керівник, методист, експерт, редактор, виконавець, тощо)» (там само, с. 16).

Педагогічне проектування передбачає врахування психологічної складової та компонентів, етапів загального проектування, якостей проектної уяви та проектного мислення, ідей мислєдїяльностї педагогіки, моделювання, розуміння педагогічного проектування в якості особистісно-діяльностного чинника самовдосконалення як прагненні особистості дійти до вершин розвитку, найвищої досконалості акме. Отже, «педагогічне проектування є чинником самовдосконалення особистості, її шляхом до вершини власного розвитку під час

створення проекту «власного досконалого Я», що визначається як специфічна діяльність самопроекування» (там само, с. 19).

Окрім осмисленої дослідницею теорії самопроекування для нашої розвідки є продуктивними роздуми про саморозвиток як умову самоцінної особистості (там само, с. 22), проект саморозвитку фахівця з його етапами (моделювання майбутньої професійної діяльності, прогнозування сценаріїв розвитку, добір засобів та технологій щодо досягнення мети-моделі, власне реалізація проекту, контроль, оцінка та корегувальні дії), який визначений самопроекування (там само, с. 23).

Естетичним та емоційним аспектам вокально-виконавської діяльності присвячено дискурс Дж.Тонга (J. Tong, 2018). Автор підкреслює, що сприйняття емоцій, закладених в образі вокального твору, можна здійснювати через очі виконавця, оскільки вони є вікнами душі. Очі виконавця, який хоче заряджати аудиторію, повинні бути щирими, а вираз очей резонує в аудиторії та спонукає слухачів зрозуміти зміст музичної інтерпретації твору. «У виконанні сумний твір вимагає сумного виразу та погляду, а веселий твір потребує радісного виразу та погляду. Тільки таким чином виконавці можуть резонувати з аудиторією, привабити її та досягти успішного виконання» (J. Tong, 2018, с. 341).

Емоційні характеристики співу, на думку автора, є основою звукового виразу: емоційна презентація неможлива без володіння навичками співу, великої кількості практик, ознайомлення та глибокого розуміння твору, досягнення ефекту емпатії до власного вокального саморозвитку, що викликає під час виступу резонанс з аудиторією. «Для досягнення ідеального ефекту необхідно, щоб справжні почуття виконавців могли злитися зі змістом та емоціями, вираженими творами. Після глибокого розуміння виконавці здатні зануритися в художню концепцію твору, злитися з ним, а потім використовувати уяву, щоб висловити її, спираючись на власне розуміння та сприйняття відповідно до характеристик часу, щоб досягти поєднання почуттів із собою та поєднання почуттів із твором» (J. Tong, 2018, с. 342). Окрему увагу науковець приділяє рухам тіла співака як частині вистави; вони значно посилюють драматургічний ефект та художню привабливість музичного тексту і додатково зацікавлюють

аудиторію. Отже, виконавці повинні досягати гармонії між сценічною дією та музикою. Запорукою голосових перевантажень, непередбачених сценічних ситуацій повинно стати самовдосконалення, накопичення сценічного досвіду, формування психологічних якостей, адаптивність, навички керування атмосферою сцени, оскільки ідеальне поєднання виконання та вокальної музики може краще сприяти емоційному вираженню вокального музичного мистецтва та краще демонструвати чарівність сцени. «Якщо виконавці хочуть показати ідеальний сценічний ефект, вони повинні опанувати виконавські навички. Щоб розвинути виконавські навички у вокальній музичній практиці, їм потрібно скористатися можливостями для виступу, накопичити досвід на практиці, покращити психологічну якість, вміти взаємодіяти з рухами тіла, мімікою та створювати атмосферу сцени, повною мірою використовуючи рухи тіла, міміку та очі, щоб аудиторія була занурена у виступ. Крім того, слід приділяти більше уваги емоційному внеску, щоб багаті емоції могли зворушити аудиторію. Виконавці можуть опанувати виконавські навички, а також забезпечити успішний виступ» (J. Tong, 2018, с. 343).

Аспекти проектування фахово-педагогічного саморозвитку висвітлено у публікаціях Л.Василенко (2003), С.Гончаренко (2021), Го Яньжань (2023), Н.Гунько, А.Чехуніна (2020), Мен Ян (2020) та ін.

Зокрема, розглядаючи сутність феномена підготовки студентів до вокально-викладацької діяльності та особливостей її прояву в українській і китайській вокальній освіті, Мен Ян акцентує увагу на різних джерелах розвитку теорії і практики підготовки фахівців з вокалу, відкритті на початку ХХ століття консерваторій у м. Київ, Харків, Одеса; в середині ХХ століття – системи музично-педагогічних факультетів; наукові бази вокальної педагогіки з важливою роллю у ній експериментальної психології; міждисциплінарних зусиллях фоніаторів, отоларингологів, педагогів з вокалу й науковців-освітян; фундаментальних дослідженнях адептів культурології, естетики та мистецтвознавства тощо, натомість системне осмислення цілеспрямованої підготовки вокально-педагогічних кадрів для вищої ланки довгі роки залишались відкритим. «Сучасна парадигма фахової підготовки студентів у вищих

навчальних закладах мистецького спрямування висунула вимогу щодо її модернізації, врахування актуальних психолого-педагогічних здобутків у розробці навчальних планів, програм та методичного забезпечення освітнього процесу. Завданням цих нововведень в галузі музичної освіти є формування в майбутніх викладачів вищої школи науково-педагогічного мислення, системи спеціальних знань і умінь, необхідних для успішного вирішення завдань з підготовки компетентних учителів музичного мистецтва, важливою ланкою якої є їхня вокальна підготовка» (Мен Ян, 2020, с. 38).

Апелюючи до проблеми фахово-педагогічного саморозвитку майбутніх фахівців, автор підкреслює удосконалення виконавської майстерності як складника педагогічної діяльності, набуття системи знань з педагогіки, психології, музикознавства, а також практичного досвіду викладання вокальних дисциплін (Мен Ян, 2020, с. 49).

Отже, різноманіття форм підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю, в яких відбувається набуття знань, вмінь і навичок з проєктувально-продуктивної складової вокально-виконавського саморозвитку забезпечується наступними методами: презентації творчих проєктів, індивідуального проєктування траєкторії вокально-педагогічного саморозвитку, моделювання навчально-педагогічних ситуацій. Набутий компетентісно-презентативний досвід сприятиме формуванню вокально-педагогічного саморозвитку за умов набуття вмінь та навичок зростання ступеня спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності, здатності до проєктування вокально-виконавського та фахово-педагогічного саморозвитку.

Четвертою педагогічною умовою нами визначено пролонгацію виконавсько-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі, що спрямована на інтроспективно-акмеологічний сегмент підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Він передбачає навички спостереження за особистим вокально-виконавським саморозвитком, спроможність до вокально-педагогічної самореалізації, здатність оцінювати власний вокально-педагогічний саморозвиток.

Так, міра здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком пов'язана з уміннями систематично відстежувати, усвідомлювати та фіксувати самозміни у власній вокальній та педагогічній діяльності. Ступінь спроможності до вокально-педагогічної самореалізації дозволяє здобувачам реалізовувати свій вокально-виконавський і педагогічний потенціал у професійній діяльності повною мірою. Міра здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку віддзеркалює уміння майбутніх викладачів мистецького профілю об'єктивно визначати, аналізувати та узагальнювати результати власного розвитку у вокально-виконавській та педагогічній діяльності.

Певні аспекти проблеми спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком висвітлено у розвідках О.Аніщенко, О. Баніт, О.Василенко, О. Волярської, Н.Дорошенко, С. Зінченко, Л.Сігаєвої (2016), Л.Базілевської (2001), Л.Зязюн (2006), Чжан Венлі (2025) та ін. Зокрема, висвітлюючи організаційно-педагогічні засади формування культури професійної самоорганізації засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром, Чжан Венлі апелює до стимулювання здобувачів до самоспостереження, рефлексії, самооцінювання та корегування процесом розвитку своїх вокальних здібностей як однієї з функцій, що відображають основні напрями педагогічно-організаційної діяльності викладача вокалу (Чжан Венлі, 2025, с. 133). У межах констатувального експерименту з метою вимірювання рівня сформованості прогностично-діяльнісних умінь за показником рівня самодисципліни та саморегуляції автором застосовувався метод щоденника самоспостереження, який надав «змогу простежити послідовність дій під час самостійної роботи над вокальним репертуаром, а також провести діагностику рівня усвідомленості, відповідальності та рефлексивності у процесі виконання завдань» (Чжан Венлі, 2025, с. 177). Зазначимо, що індикаторами заповнення такого щоденника було обрано фіксацію мети та завдань кожного з етапів роботи; тривалості та змісту занять; емоційного стану, труднощів та способів їх подолання; самооцінки результатів і плану подальших дій, а принципи регулярності, системності, глибини записів віддзеркалювали сформованість саморегуляційних механізмів і вмінь організації власної діяльності.

До теоретичних ідей саморозвитку автор звертається у контексті у контексті осмислення культурної самоцінності особистості у площині методологічних засад свого дослідження (Чжан Венлі, 2025, с. 32), а також його доцільної джерельної бази. У контексті дослідження нашої проблеми вокального-педагогічного саморозвитку сприймаємо обґрунтування автором принципу свідомого оволодіння вокально-виконавськими навичками та вміннями або свідомого навчання (там само, с. 131), відповідно до якого акцентовано цілеспрямованість формування у здобувачів мотивації щодо набуття навичок самостійної роботи, розвитку особистісної позиції для здійснення успішної навчальної й творчо-виконавської діяльності, критичного мислення, навичок самоконтролю і відповідальності за результати самостійного опанування творів вокального репертуару. При цьому «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» (там само, с. 132). Комплекс функцій, що відображають основні напрями педагогічно-організаційної діяльності викладача вокалу, детально обґрунтовані в межах означеного принципу (там само, с. 133).

Питання вокально-педагогічної самореалізації висвітлювалось у дослідженнях В.Дріневська (2023), О.Скворцова (2023), Ши Шучао (2017), Юйань Шаоцян (2022), JD. Zhang (2017) та ін.

Звертаючись до висвітлення структурних компонентів професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів, Ши Шучао, на підставі аналізу наукових джерел акцентує наступні смислові еквіваленти поняття: самовизначення, самореалізація, самореабілітація (Ши Шучао, 2017, с. 336), на наш погляд, необхідно враховувати при впровадженні четвертої педагогічної умови підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Зокрема, автором виділено актуальне аспектне поле вивчення феномену

сучасними науковцями: самореалізація в навчально-виховному процесі, в межах освітніх систем, творча самореалізація, крім засоби самореалізації, педагогічне керівництво процесом самореалізації. Генеральним інтересом дослідника є формування особистості студента-вокаліста та його готовності до професійно-виконавської самореалізації. Викликає інтерес змістовий профіль такої готовності, а саме: знання з історико-стильових особливостей вокального мистецтва, особливостей процесу голосоутворення, критеріїв якості співу та виконавської майстерності, можливостей щодо розвитку вокального слуху в процесі вокального навчання та виховання учнів; опанування методів та прийомів голосового здоров'язбереження у різних вікових категоріях здобувачів; вокально-педагогічного репертуару в орієнтації на тип голосу й рівень підготовки учнів, уміння усвідомленого голосоутворення з урахуванням рівня розвитку вокально-технічних й виконавсько-художніх навичок; варіативність застосовування методів та прийомів вокального навчання; аналітичний досвід, теоретичне та практичне самовдосконалення (Ши Шучао, 2017, с. 333).

Результатом обґрунтування науковцем професійно-виконавської самореалізації студента стає висновок, що остання «можлива лише тоді, коли в нього сформована здатність до цілеспрямованих вольових зусиль, тобто саморегулятивних процесів (Ши Шучао, 2017, с. 338). Наголосимо на важливості того, що «саморегуляція включає як вольові зусилля студента, пов'язані з постановкою мети, елементами самостійної професійної діяльності, так і виконавчі, коли треба контролювати, послаблювати чи посилювати власні дії» (там само). Означене є безпосередньо пов'язаним зі змістом вокально-педагогічного самоконтролю майбутніх викладачів мистецького профілю.

В такому контексті викликають інтерес думки Дж. Чжана (J. Zhang, 2017), який, осмислюючи питання ефективності викладання музики в університетах, акцентує увагу на питаннях ефективності та покращення якості викладання. Він зазначає, що «викладачі музики повинні впроваджувати інновації у власні методи навчання, складати комплексний план навчання, вживати ефективних заходів для стимулювання інтересу студентів до навчання, розвивати в них вокальні навички на основі оптимізації системи навчання студентів для покращення ефективності

викладання курсу та допомоги розвиватися йому в кращому напрямку» (Zhang, 2017, с. 204).

О. Скворцова (2023), у пошуках систематизації проблем сучасної фахової вокальної освіти на рубежі ХХ–ХХІ століть, наголошує на прагненні людини епохи метамодерну до якнайповнішої самореалізації та утвердженні особистості у просторі світової культури, і зокрема в мистецькій освіті – людини з потребою і пристрасстю до самореалізації (І.Зязюн), великій увазі до технічних питань вокального виконавства в Італії, домінуванням культурологічних та вокально-педагогічних дисциплін у Франції (Н. Овчаренко). До поширених методичних здобутків світової практики авторка відносить порушення гегемонії настанов *bel canto*, педагогічні практики (С. Ріггса, Дж. Естілл, К. Лінклейтер, Б. Меннінга та ін.) з домінантністю різних художніх завдань. Художні завдання адаптації до виконавства сучасного композиторського мислення спонукають до формування нового художнього мислення співака, включаючи площину специфіки національних просторів. Інтенсифікуючими чинниками виконавської та педагогічної самореалізації авторка пропонує орієнтацію фахової вокальної освіти щодо розвитку мовного й артикуляційного потенціалу співака, формування історично відповідного виконавця, його інтелектуалізації, співавторства музичного тексту, уведення в репертуар новітніх творів, що дозволяє «акцентувати значущість у методичних вимірах сучасної фахової вокальної освіти інтерпретаційної компетентності та професійної самостійності як підвалин плідної творчої самореалізації співака» (Скворцова, 2023, с. 150).

Певні аспекти оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку досліджувалась С. Liu (2015), Сін Лу, О. Щолокова (2025), Ю. Савченко (2023) та ін. Обґрунтовуючи сутність та компонентну структуру готовності керівника вокального ансамблю до творчої взаємодії з музичним колективом, Ю. Савченко застосовує поняття самооцінки, описуючи різні форми взаємозв'язків та структурування спільних дій. Наголошено, що діалог між суб'єктами навчання як домінантна форма освітнього процесу призводить до збагачення змісту навчання новою інформацією, дидактичними матеріалами. Саме це забезпечує «особистісну значущість для майбутніх керівників вокальних ансамблів;

залученню їх до самооцінки та самовдосконалення у різних видах навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, у процесі виконання завдань різного ступеня складності; забезпеченню багатоваріантності, гнучкості форм організації різних видів індивідуальної та колективної діяльності; застосування завдань на формування допитливості, фантазії, уяви, гіпотетичного мислення студентів тощо» (Савченко, 2023, с. 81). Поринаячи до аналізу наукової літератури, авторка упевнює у висновку що психологічна самооцінка обіймає визначальне місце у готовності до професії взагалі, бачення в ній своїх інтелектуальних та психічних можливостей, необхідних особистісних якостей (там само, с. 32). Упродовж експериментальної роботи, дослідниця уточнює та диференціює ознаки адекватної та неадекватної самооцінки.

Так само, розробляючи методику формування готовності майбутніх керівників вокальних ансамблів до творчої взаємодії з колективом, науковиця запобігає до поняття творчого саморозвитку, дотичного до теми нашого дослідження. Вона наголошує, він супроводжується використанням безлічі прийомів та методів, в яких віддзеркалено внутрішній діалог людини із самим собою та відкриваються нові можливості для самовдосконалення, що їх супроводжує напруга творчих сил та здібностей. В межах дослідження авторка застосовувала ефективні способи педагогічної стимуляції творчого саморозвитку студентів, як-от: розробка програми готовності до творчої взаємодії; ведення щоденника з щотижневим самоаналізом; критика та самокритика; самоосвіта; поступовість збільшення складності й проблемності завдань; обмеження часу для виконання завдань; спеціальне навчання з мобілізації та релаксації; створення ситуацій успіху (Савченко, 2023, с. 115).

Ц. Лю задається осмисленням питання викладання музики в університетах і загострює його в аспекті студентоцентрованого навчання, що актуалізує ракурс самооцінки освітніх дій. Висхідною позицією автора є думка, що музична освіта в університетах є ключовою частиною підвищення кваліфікації в системі музичної освіти, що безпосередньо впливає на підготовку вчителів базової музичної освіти та викладачів вокалу. Музична освіта в університетах містить насичений навчальний контент, а навчальний режим утворюють аудиторні

заняття, художня практика, методика викладання та інших різноманітних форм. «Музична освіта в університетах на основі студентоцентризму може сприяти розвитку всебічних здібностей студентів, включаючи: розвиток моральних, інтелектуальних та оцінювальних якостей, підвищення культурних досягнень, розвиток мовної компетентності, пізнавальних та психологічних якостей, а також професійних якостей; правильне голосоутворення і спів, правильне слухання та сприйняття, гарне вміння грати на фортепіано, а також розвиток та вдосконалення педагогічної практики та професійних якостей» (С. Liu, 2015: 32).

Отже, урізноманітнення форм підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю, в яких відбувається набуття знань, вмінь і навичок з проєктувально-продуктивної складової вокально-педагогічного саморозвитку забезпечується такими методами: аналіз власних виступів та уроків, портфоліо професійного вокально-педагогічного зростання, корекції індивідуальної траєкторії вокально-педагогічного саморозвитку. Набутий рефлексивно-результативний досвід сприятиме формуванню вокально-педагогічного саморозвитку за умов набуття вмінь та навичок зростання міри здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком, спроможності до вокально-педагогічної самореалізації, оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Проведене дослідження дало змогу створити модель методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, яка відображена на рис. 2.1.

Отже, проблема підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку є актуальною. Нагадаємо, що вокально-педагогічний саморозвиток майбутніх викладачів мистецького профілю є інтегративно-особистісним утворенням, що формується на засадах ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки, інтересу до професійного зростання і супроводжується самозмінами у пізнавально-праксеологічній, проєктувально-продуктивній та інтроспективно-акмеологічній сферах.

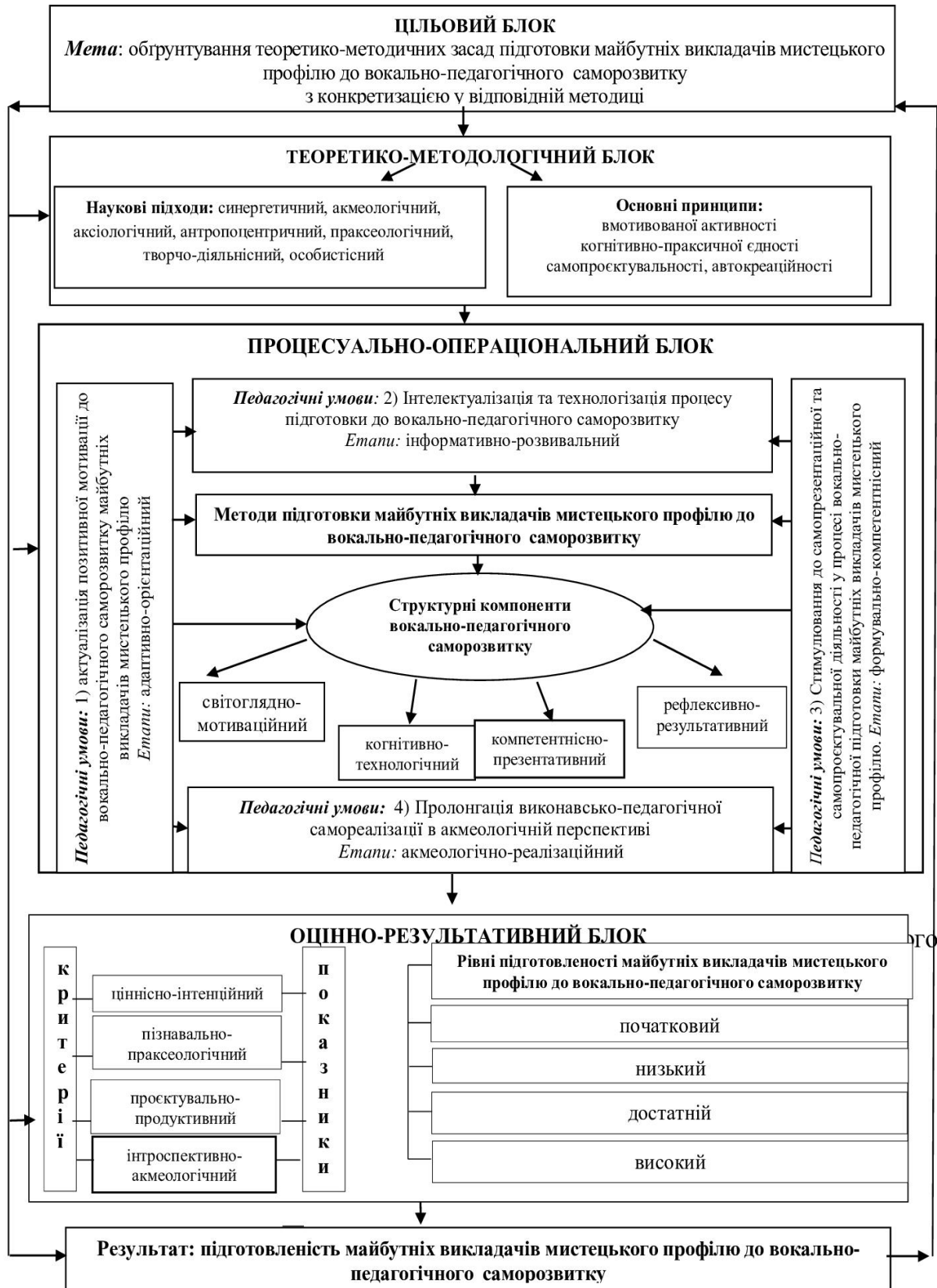


Рис. 2.1. Модель методика підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку

Поняття «педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку» ми визначаємо як спеціально створені умови, спрямовані на реалізацію форм і методів організації ефективного освітнього процесу з метою всебічної підготовки здобувачів до розширення сфери їх суб'єктної автокреації й продукування власної траєкторії саморозвитку у вокально-виконавській та педагогічній діяльності (Лю, Чжиго, 2025d).

Педагогічними умовами підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку визначено: актуалізацію позитивної мотивації до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю; інтелектуалізацію та технологізацію процесу підготовки до вокально-педагогічного саморозвитку; стимулювання до самопрезентаційної та самопроєктувальної діяльності у процесі вокально-педагогічної підготовки; пролонгацію виконавсько-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі (там само). Розроблено ефективні методи реалізації кожної з педагогічних умов. *Взаємозв'язок педагогічних умов і методів забезпечує змістову цілісність методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.*

Повертаючись до опису моделі методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, що становить цілісну систему, зазначимо, що її (моделі) структурні компоненти інтегровані в чотири блоки: цільовий, теоретико-методологічний, процесуально-операціональний та оцінно-результативний. Цільовий блок визначає мету підготовки, що полягає в теоретико-методичному обґрунтуванні процесу формування готовності до вокально-педагогічного саморозвитку. У його межах формуються структурні компоненти вокально-педагогічного саморозвитку (світоглядно-мотиваційний, когнітивно-технологічний, компетентнісно-презентативний, рефлексивно-результативний), які корелюють із відповідними критеріями та показниками. Оцінно-результативний блок забезпечує діагностику рівнів підготовленості (початковий, низький, достатній, високий) за визначеними критеріями (ціннісно-інтенційним, пізнавально-праксеологічним, проєктувально-продуктивним, інтроспективно-акмеологічним). Результатом стане сформована

готовність майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Висновки до розділу 2

Засвідчено, що нині у вимірах глобалізації та євроінтеграції сучасна університетська освіта потребує аксіологічної визначеності, тому теоретико-методологічні та методичні засади вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю потребують підсилення ціннісних орієнтирів.

У ході порівняльно-зіставного аналізу актуальних методологічних підходів до вивчення проблем саморозвитку особистості у вищій школі виокремлено релевантні завдання мистецької педагогіки, зокрема вокальної. Встановлено, що у розв'язанні проблем вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю вирішального значення набувають провідні дидактичні принципи, які конкретизуються у поетапній методиці, корелюючись з вибраними педагогічними умовами і специфічними методичними принципами.

Обґрунтовано педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, які є спрямованими на реалізацію форм і методів організації ефективного освітнього процесу з метою всебічної підготовки здобувачів до розширення сфери їх суб'єктної автокреації й продукування власної траєкторії саморозвитку у вокально-виконавській та педагогічній діяльності

Розроблено модель методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, що відображає цілісний формувальний процес. У структурі моделі всі компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку та згруповані в чотири взаємозумовлені блоки: цільовий, теоретико-методологічний, процесуально-операціональний та оцінно-результативний.

Цільовий блок визначає стратегічну спрямованість Моделі й відображає мету, що полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад підготовки

майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку з конкретизацією у відповідній методиці.

Теоретико-методологічний блок репрезентує сукупність наукових підходів (синергетичного, акмеологічного, аксіологічного, антропоцентричного, праксеологічного, творчо-діяльнісного, особистісного), що забезпечують багатовимірність вивчення досліджуваного феномену. Зазначені підходи конкретизуються через систему принципів: вмотивованої активності, когнітивно-праксичної єдності, самопроєктувальності та автокреаційності, які визначають логіку організації освітнього процесу.

Процесуально-операціональний блок відображає динаміку реалізації методики та охоплює структурні компоненти вокально-педагогічного саморозвитку: світоглядно-мотиваційний, когнітивно-технологічний, компетентісно-презентативний та рефлексивно-результативний. Їх формування забезпечується через реалізацію комплексу педагогічних умов: актуалізацію позитивної мотивації до вокально-педагогічного саморозвитку; інтелектуалізацію та технологізацію процесу підготовки; стимулювання самопрезентаційної та самопроєктувальної діяльності; пролонгацію виконавсько-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі. Відповідно до зазначених умов вибудовується поетапна логіка підготовки (адаптивно-орієнтаційний, інформативно-розвивальний, формувально-компетентісний та акмеологічно-реалізаційний етапи).

Оцінно-результативний блок включає діагностичний інструментарій, що складається з критеріїв і показники, які дає змогу визначити рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку (початковий, низький, достатній, високий), що буде у відповідності до третьому розділі.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИСНОВКИ

3.1. Дослідження рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку

З метою визначення сучасного стану підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку та, враховуючи теоретичні положення проблеми нашого дослідження, викладені у першому та другому розділах, упродовж першого та другого семестру 2022-2023 н.р., першого семестру 2023-2024 н.р. було проведено констатувальний експеримент на базі Навчально-наукового інституту музичного і перформативного мистецтва та соціокультурних практик Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

В експериментальній частині дослідження брали участь 56 майбутніх викладачів мистецького профілю та 6 викладачів фахових дисциплін підготовки майбутніх викладачів вокалу. Констатувальний етап підготував організацію та проведення формувального та контрольного етапів дослідно-експериментальної роботи. На констатувальному етапі було визначено критерії, показники та рівні підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку; розроблено етапи експерименту, його діагностичні методики та проведено перший контрольний зріз. Діагностувальна діяльність проводилася на освітніх компонентах навчального плану за ОПП «Музичне мистецтво» спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Основний етап констатувального експерименту передбачав здійснення двох діагностичних зрізів з відповідним обрахуванням результатів, які отримали респонденти ЕГ та КГ. Другий діагностичний зріз був заснований на порівняльному аналізі усіх діагностичних даних. Це дозволяло спостерігати динаміку змін в ЕГ та КГ, а також узагальнити отримані результати.

На констатувальному етапі експериментального дослідження ми розробили критерії, показники та рівні оцінювання стану підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Розробка критеріального апарату вимагала врахування функцій синергетичного, акмеологічного, аксіологічного, антропоцентричного, праксеологічного, творчодіяльнісного та особистісного підходів, описаних у підрозділі 2.1.

Опираючись на результати аналізу наукових джерел, в яких досліджуються психологічні, мистецтвознавчі, педагогічні аспекти проблеми саморозвитку, та наявний вокально-педагогічний досвід майбутніх викладачів мистецького профілю, у структурі підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку було обґрунтовано ціннісно-інтенційний, пізнавально-праксеологічний, проєктувально-продуктивний, інтроспективно-акмеологічний критерії. Як результат їх взаємодії ідентифікувався рівень підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Критерії підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку та їх відповідність структурним компонентам наводяться у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Критерії підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку

Компоненти	Критерії
світоглядно-мотиваційний	ціннісно-інтенційний
когнітивно-технологічний	пізнавально-праксеологічний
компетентнісно-презентативний	проєктувально-продуктивний
рефлексивно-результативний	інтроспективно-акмеологічний

Перший компонент у нашому дослідженні формулювався як «світоглядно-мотиваційний». Він забезпечував мотивацію майбутніх викладачів мистецького профілю до саморозвивальних вокально-педагогічних дій, а також віддзеркалював професійні цінності та ідеали, світовідчуття здобувачів у сфері вокального мистецтва і педагогіки, зацікавленість проблемою вокально-педагогічного саморозвитку та цілеспрямованість рухання у цьому напрямі підготовки. Його оцінювання визначалось через ціннісно-інтенційний критерій.

Він дозволяв увиразнювати умотивованість майбутніх викладачів мистецького профілю щодо підготовленості у царині вокально-педагогічного саморозвитку, а також усвідомленість значущості вокального мистецтва та педагогіки, ролі викладача як носія цінностей мистецтва та еталону особистісного розвитку. Реалізація змісту світоглядно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку викликає необхідність наповнення освітнього процесу ідеями професійної мотивації до вокально-педагогічної діяльності, інтересами у сферах вокального виконавства та навчання співу, прагнення до професійного самовдосконалення, самоусвідомлення як виконавця та майбутнього викладача, який прагне досягати професійного успіху. Зазначений критерій відображає підготовленість викладачів мистецького профілю у світоглядно-мотиваційній сфері підготовки до вокально-педагогічного саморозвитку.

Показниками ціннісно-інтенційного критерію було визначено: ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки; міру вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку; ступінь здатності до цілеспрямованого вокально-педагогічного саморозвитку.

Обґрунтовані показники дозволяли оцінити наступні елементи феномену підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку: ціннісні орієнтації та ідеали у сфері вокального мистецтва і педагогіки, інтерес до вокально-педагогічного саморозвитку, цілеспрямованість вокально-педагогічного саморозвитку.

Пропонуємо визначити наступні *ознаки* прояву підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за ціннісно-інтенційним критерієм. Зокрема, ознаками показника ступеня сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки обрано: здатність до усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття виконавця-викладача та його професійної вокально-педагогічної діяльності; сформованість особистісно значущих професійних ідеалів та орієнтація на еталони вокально-педагогічної майстерності високого рівня.

Ознаки показника міри вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку було сформульовано наступним чином: стійкість внутрішньої мотивації до професійного зростання у вокально-педагогічній діяльності; ініціативність у виборі форм і засобів власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Показник ступеня здатності до цілеспрямованого вокально-педагогічного саморозвитку характеризувався ознаками: здатність до свідомого визначення цілей професійного самовдосконалення; вміння ідентифікувати вокально-педагогічні та особистісні зміни у вокально-педагогічній діяльності.

З метою діагностики рівнів підготовленості здобувачів за ціннісно-інтенційним критерієм підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку обирались методи, ефективні для вимірювання показників та відповідних ознак. Зокрема, це опитування для діагностики рівня здатності до усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття виконавця-викладача та його професійної вокально-педагогічної діяльності та творчо-діагностичне завдання для діагностики міри сформованості особистісно значущих професійних ідеалів та орієнтація на еталони вокально-педагогічної майстерності високого рівня. Для діагностики другого показника першого критерію застосовувались анкетування щодо виявлення міри стійкості внутрішньої мотивації до професійного зростання у вокально-педагогічній діяльності, а також творчо-діагностичне завдання для діагностики міри ініціативності у виборі форм і засобів власного вокально-педагогічного саморозвитку. Ознаки третього показника діагностувались творчо-діагностичне завдання щодо вияву рівня здатності до свідомого визначення цілей професійного самовдосконалення, а також діагностичною картою щодо виявлення вмінь ідентифікувати вокально-педагогічні та особистісні зміни у вокально-педагогічній діяльності.

Другий компонент підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку визначався як «когнітивно-технологічний» і обіймав не тільки знання щодо вокально-педагогічного саморозвитку, але й структуровані дії щодо саморозвитку в аспекті вокальної

техніки й ефективності підготовленості здобувачів до методичної діяльності. Цей компонент оцінювався пізнавально-праксеологічним критерієм та дозволяв виявити рівень знань майбутніх викладачів мистецького профілю з вокально-педагогічного саморозвитку, розуміння саморозвивальних дій майбутнього виконавця-педагога, сформованість навичок з планування власного вокально-педагогічного саморозвитку та підготовленість до методичного оснащення цього процесу.

Зміст когнітивно-технологічного компонента підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку пов'язаний з наповненням освітнього процесу здобувачів теоретичними знаннями, методичними уявленнями і практичними вміннями, необхідними для здійснення вокально-виконавської діяльності та занурення до процесу власного вокально-педагогічного розвитку. Пізнавально-праксеологічний критерій дозволяє діагностувати здатність до саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю у когнітивно-технологічній площині підготовки.

Ми визначили наступні показники пізнавально-праксеологічного критерію: міра теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку; ступінь здатності до вокально-технічного саморозвитку; ступінь методичної спроможності викладача-вокаліста.

Обґрунтовані показники детермінують визначення елементів підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку, а саме: теоретичну обізнаність майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку, здатність до проектування вокально-виконавського саморозвитку, методичну спроможність викладача-вокаліста.

Систематизуємо *ознаки* прояву підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за пізнавально-праксеологічним критерієм. Зокрема, ознаками показника міри теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку обрано: знання теоретичних та особистісно-розвивальних основ вокального мистецтва та вокальної педагогіки; розуміння

сутності, етапів та механізмів професійного самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності.

Ознаки показника ступеня здатності до вокально-технічного саморозвитку було сформульовані наступним чином: здатність до цілеспрямованого самовдосконалення вокально-технічних умінь і навичок; здатність до стабільного вокально-технічного самоздійснення.

Показниками ступеня методичної спроможності викладача-вокаліста обрано: здатність добирати та застосовувати ефективні методики вокального навчання; прагнення до методичного самовдосконалення та інноваційної спрямованості педагогічної діяльності.

Здійснюючи діагностику рівнів сформованості пізнавально-праксеологічного критерію підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, ми застосовували методи, які б ефективно висвітлювали систему показників та ознак. Міра теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку діагностувалась тест-вікториною на виявлення міри сформованості знань теоретичних та особистісно-розвивальних основ вокального мистецтва та вокальної педагогіки та творчо-діагностичним завданням для виявлення міри здатності до розуміння сутності, етапів та механізмів професійного самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності. Діагностика другого показника другого критерію спонукала до застосування діагностичної карти для виявлення міри здатності до цілеспрямованого самовдосконалення вокально-технічних умінь і навичок та творчо-діагностичне завдання на вияв міри здатності до стабільного вокально-технічного самоздійснення. Показник ступеня методичної спроможності викладача-вокаліста діагностувався опитуванням для діагностики міри здатності добирати та застосовувати ефективні методики вокального навчання, а також творчо-діагностичне завдання для вияву рівня прагнення до методичного самовдосконалення та інноваційної спрямованості педагогічної діяльності.

Третій структурний компонент мав назву «компетентнісно-презентативний» і забезпечував регуляцію якісної виконавсько-інтерпретаційної

діяльності здобувачів та самопрезентації себе як виконавця-вокаліста та викладача. Даний компонент специфікувався через проєктувально-продуктивний критерій. Він дозволяв спостерігати кореляцію самопрезентаційного та проєктувального потенціалу особистості здобувачів, зростання компетентнісних виявів майбутньої професійної діяльності, а також набуття досвіду проєктування себе на майбутнє. Розгортання змісту компетентнісно-презентативного компоненту підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку вимагає акцентуації в освітньому процесі ідей високого рівня вокально-виконавської майстерності, ефективності вокально-педагогічної діяльності, підготовленості до самопроєктування власних досягнень у різних концертно-методичних формах. Проєктувально-продуктивний критерій виразняє підготовленість до практичної реалізації та презентації назовні набутих результатів вокально-педагогічного саморозвитку.

Показники проєктувально-продуктивного критерію сформульовані таким чином: ступінь спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності; міра здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку; міра здатності до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку.

Означені показники дозволяють діагностувати наступні елементи феномену підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку: компетентність у самопрезентації у виконавській діяльності, здатність до проєктування вокально-виконавського саморозвитку, здатність до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку.

Визначимо ознаки прояву підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за проєктувально-продуктивним критерієм. Показник ступеня спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності представлений ознаками: здатність художньо-довершено презентувати власне вокальне виконання твору; здатність до постійного самовдосконалення творчого іміджу співака.

Показник міри здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку конкретизований ознаками: здатність до визначення пріоритетних

напрямів вдосконалення виконавської майстерності та прогнозування її результатів; здатність створювати власні алгоритми вокально-виконавського самоздійснення у пошуках індивідуальної траєкторії творчого зростання.

Показник міри здатності до проектування фахово-педагогічного саморозвитку визначений через ознаки: здатність планувати індивідуальну траєкторію фахово-педагогічного зростання; здатність до прогнозування результатів фахово-педагогічного саморозвитку.

Діагностика рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за проєктувально-продуктивним критерієм акцентувала методи, необхідні для дослідження кожного з показників та відповідних до них ознак. Показник ступеня спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності діагностувався творчо-діагностичним завданням для вияву рівня здатності художньо-довершено презентувати власне вокальне виконання твору та діагностичною картою для виявлення міри здатності до постійного самовдосконалення творчого іміджу співака. З метою діагностики другого показника третього критерію було застосовано опитування для діагностики міри здатності до визначення пріоритетних напрямів вдосконалення виконавської майстерності та прогнозування її результатів і творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності створювати власні алгоритми вокально-виконавського самоздійснення у пошуках індивідуальної траєкторії творчого зростання. Діагностика ознак третього показника діагностувались засобами діагностичної карти для виявлення міри здатності планувати індивідуальну траєкторію фахово-педагогічного зростання та творчо-діагностичного завдання для виявлення міри здатності до прогнозування результатів фахово-педагогічного саморозвитку. На етапах констатувального експерименту експертами-викладачами здійснювалося педагогічне спостереження за його перебігом.

Четвертий компонент у нашому дослідженні визначений як «рефлексивно-результативний». Він забезпечував набуття навичок самоспостереження за власним вокально-педагогічним саморозвитком, а також відображав потенціал здобувачів до нього і здатність здійснювати самооцінювальні дії у перебігу

процесу саморозвитку. Він оцінювався інтроспективно-акмеологічним критерієм, який дозволяв виявляти навички інтроспекції вокально-педагогічного саморозвитку, наявності мети досягнення високого акмеологічного рівня вокально-педагогічного саморозвитку, вмінь самооцінювання досягнення результатів професійного самовираження. Зміст рефлексивно-результативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку пов'язаний зі зрілістю професійного мислення здобувачів, їх усвідомленням й оцінюванням поступальних векторів вокально-педагогічного саморозвитку, прогнозуванням його позитивної динаміки. Означений критерій віддзеркалює підготовленість викладачів мистецького профілю у рефлексивно-результативній (оцінній) сфері підготовки до вокально-педагогічного саморозвитку.

Показниками інтроспективно-акмеологічного критерію обрано: міру здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком; ступінь спроможності до вокально-педагогічної самореалізації; міру здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Наведені показники дозволяють оцінити наступні елементи феномену підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку: спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком, спроможність до вокально-педагогічної самореалізації, оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Наведемо ознаки прояву підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за інтроспективно-акмеологічним критерієм. Зокрема, ознаками показника міра здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком виявляємо: здатність до систематичної інтроспекції динаміки власного вокально-педагогічного саморозвитку; уміння здійснювати саморефлексію процесу та результатів вокально-педагогічного саморозвитку.

Ознаки показника ступеня спроможності до вокально-педагогічної самореалізації формулюємо як: здатність до повнокровного розкриття власних

ресурсів у досягненні вершин вокально-педагогічної майстерності; здатність до безперервного самоствердження у сферах творчо-особистісного саморозвитку.

Показник міри здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку спонукав до обрання ознак: здатність об'єктивно оцінювати прогресивні досягнення у власній вокально-педагогічній діяльності; здатність до прогнозування шляхів вдосконалення власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Діагностика рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за інтроспективно-акмеологічним критерієм підготовки покладалася на методи, ефективні для увиразнення кожного з показників та його ознак. Зокрема, це творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до систематичної інтроспекції динаміки власного вокально-педагогічного саморозвитку та опитування для діагностики умінь здійснювати саморефлексію процесу та результатів вокально-педагогічного саморозвитку. Діагностика другого показника першого критерію здійснювалась за допомогою творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до повнокровного розкриття власних ресурсів у досягненні вершин вокально-педагогічної майстерності, а також анкетування щодо виявлення міри здатності до безперервного самоствердження у сферах творчо-особистісного саморозвитку. Ознаки третього показника вимірювались діагностичною картою для виявлення міри здатності об'єктивно оцінювати прогресивні досягнення у власній вокально-педагогічній діяльності, а також творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до прогнозування шляхів вдосконалення власного вокально-педагогічного саморозвитку здобувачів.

Таблиця відповідності компонентів, критеріїв та показників підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку наведена в таблиці Додатку А.

Шкала оцінювання, в якій відображено методичне забезпечення констатувального експерименту, дозволила встановити чотири рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку: початковий, низький, достатній і високий.

Високому рівневі відповідав якісний рівень такої підготовленості, визначення якого діагностувалося за умов виявлення у майбутніх викладачів мистецького профілю високої міри сформованості світоглядно-мотиваційного компоненту: ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки, інтересу до вокально-педагогічного саморозвитку, цілеспрямованості вокально-педагогічного саморозвитку. Майбутні викладачі мистецького профілю з високим рівнем підготовленості у структурному секторі когнітивно-технологічного компонента демонструють глибоку теоретичну обізнаність майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку, виявляють здатність до проєктування вокально-виконавського саморозвитку, свободу методичного арсеналу викладача-вокаліста. Майбутні викладачі мистецького профілю високого рівня є підготовленими до вокально-педагогічного саморозвитку у виявленні компетентісно-презентативного компоненту, що дозволяє їм демонструвати компетентність у самопрезентації у виконавській діяльності, бути досвідченими у проєктуванні вокально-виконавського саморозвитку та здатними до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку. Здобувачі цього рівня є підготовленими у структурному сегменті рефлексивно-результативного компонента: вони досвідчені у спостереженні за особистим вокально-педагогічним саморозвитком, спроможні до вокально-педагогічної самореалізації, здатні продуктивно оцінювати власний вокально-педагогічний саморозвиток.

Достатньому рівневі відповідав якісний рівень підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, визначення якого діагностувалося у процесі виявлення достатнього ступеня підготовки за світоглядно-мотиваційний компонентом. Достатній рівень характеризує переважна сформованість ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки, виразності зацікавленості феноменом вокально-педагогічного саморозвитку. Здобувачі значною мірою демонструють цілеспрямованість вокально-педагогічного саморозвитку. Значною мірою майбутні викладачі мистецького профілю виявляють сформованість когнітивно-технологічний компонента. Це конкретизовано в обсяжній теоретичній

обізнаності щодо процесу вокально-педагогічного саморозвитку. Студенти цього рівня підготовленості переважно здатні проєктувати вокально-виконавський саморозвиток, вони доцільно і вільно застосовують достатній арсенал методів вокального навчання. Майбутнім викладачам мистецького профілю цього рівня притаманна сформованість компетентісно-презентативного компоненту, що виявляється в успішному здійсненні самопрезентативного ракурсу виконавської діяльності. Вони переважно здатні до проєктувати вокально-виконавський саморозвиток, а також досягають успіхів у проєктуванні траєкторії фахово-педагогічного саморозвитку. Здобувачі достатнього рівня підготовленості більшою мірою вміють спостерігати за особистим вокально-педагогічним саморозвитком. Вони переважно спроможні до вокально-педагогічної самореалізації, більшою мірою продуктивно оцінюють власний вокально-педагогічний саморозвиток.

Низькому рівневі відповідав такий якісний рівень, визначення якого в підготовці майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку діагностувалося за умов виявлення середнього ступеня сформованості світоглядно-мотиваційного компоненту. Студенти не демонструють системної сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки та стійкого інтересу до вокально-педагогічного саморозвитку. Такі здобувачі не демонструють цілеспрямованих дій щодо вокально-педагогічного саморозвитку. Майбутні викладачі мистецького профілю з низьким рівнем когнітивно-технологічного компонента підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку знаходяться у процесі набуття теоретичних знань щодо форм та етапів вокально-педагогічного саморозвитку. Вони епізодично спроможні проєктування вокально-виконавського саморозвитку; переважно не володіють ефективними методичними знаннями та методами педагогічної діяльності. Здобувачі цього рівня частково підготовлені до вокально-педагогічного саморозвитку за компетентісно-презентативним компонентом підготовки, що не дозволяє їм результативно здійснювати виконавську самопрезентативну діяльність. Вони епізодично демонструють навички проєктування вокально-виконавського саморозвитку і переважно нездатні

проектувати фахово-педагогічний саморозвиток. Респонденти з низьким рівнем підготовленості виявляли невисокий рівень сформованості рефлексивно-результативного компонента, що було пов'язано з незначним досвідом спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком. Вони переважно не демонстрували спроможності до вокально-педагогічної самореалізації, а також здатності до продуктивної оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Початковому рівневі відповідав такий якісний рівень, визначення якого в підготовці майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку діагностувалося за умов виявлення несформованості світоглядно-мотиваційного компоненту. Здобувачі цього рівня є непідготовленими щодо усвідомлення ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки. У них є відсутнім інтерес до вокально-педагогічного саморозвитку, відповідно не спостерігається цілеспрямованість вокально-педагогічного саморозвитку. Майбутніх викладачів мистецького профілю з початковим рівнем когнітивно-технологічного компонента підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку не зацікавлені набуттям знань щодо вокально-педагогічного саморозвитку. Вони неспроможні усвідомлено проектувати вокально-виконавський саморозвиток. Такі студенти не оволодівають ефективними методами викладацької діяльності. Майбутні викладачі мистецького профілю цього рівня є непідготовленими до вокально-педагогічного саморозвитку за компетентнісно-презентативним компонентом, вони не виявляють компетентності у самопрезентації у виконавській діяльності, не демонструють здатності до проектування вокально-виконавського та фахово-педагогічного саморозвитку. Учасники експерименту не виявили підготовленості за рефлексивно-результативним компонентом. Вони не продемонстрували досвіду спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком, не виявили спроможності до вокально-педагогічної самореалізації та здатності оцінювати результати власного вокально-педагогічного саморозвитку.

В основному етапі констатувального експерименту брало участь 56 здобувачів. Діагностика підготовленості майбутніх викладачів мистецького

профілю до вокально-педагогічного саморозвитку проводилась з магістрами 1 та 2 року навчання з ОК спеціальної підготовки здобувачів («Виконавська майстерність з фаху»), практичних занять та самостійної роботи з ОК «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах освіти», «Методика формування виконавської культури», «Виробнича практика з управління мистецько-педагогічними проєктами», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах освіти»).

Задум констатувального експерименту опирався на вимірювання рівня підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку здобувачів груп його учасників. У респондентів ЕГ та КГ виявлялись і порівнювались між собою рівні підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку; надалі вони визначались кількісно для констатувального та контрольного етапів експериментального дослідження. Методичну карту констатувального експерименту подано в Таблиці 2 (Додаток Б). Деталізуємо особливості запровадження діагностичних методик, розроблених нами для проведення основного етапу констатувального експерименту. Проаналізуємо результати розв'язання учасниками експерименту творчо-діагностичних завдань, опираючись на викладені критерії та показники феномену підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Для діагностики ступеня сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки було проведено відповідне опитування. Воно допомагало виявити рівень здатності до усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття виконавця-викладача та його професійної вокально-педагогічної діяльності. Зміст завдання та аналіз результатів наведено у Додатку В.

У процесі опитування учасники надавали відповіді на питання, пов'язані з діагностикою рівня здатності до усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття виконавця та його професійної діяльності: про власне прагнення передавати у вокальній діяльності загальнолюдські гуманістичні цінності; розуміння того, що вокальне виконання здійснює вплив на

духовно-емоційний стан слухачів, а вокальне виконавство сприяє розвитку гуманістичних цінностей у суспільстві; осмислення, якою мірою гуманістичний зміст вокального твору впливає на вибір репертуару. Здобувачі також обирали відповіді на питання, пов'язані з діагностикою рівня здатності до усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття вокаліста-педагога та його професійної педагогічної діяльності: роль у педагогічній діяльності принципів гуманістичного ставлення до учнів; наявності прагнення сформувати через вокальне мистецтво у своїх учнів гуманістичні цінності; виявлення перешкод усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття виконавця-викладача; результати привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття виконавця-викладача, які заплановано досягти найближчим часом.

На основі результатів опитування, отриманих викладачами-експертами, розрахунку середньої арифметичної величини помітно, що переважає початковий рівень підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Ця ситуація спонукає у подальшому застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу на ціннісно-інтенційний сектор світоглядно-мотиваційного контексту підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю.

Для діагностики ступеня сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки нами також було проведено творчо-діагностичне завдання для діагностики міри сформованості особистісно значущих професійних ідеалів та орієнтація на еталони вокально-педагогічної майстерності високого рівня. Майбутні магістри музичного мистецтва на експериментальних дисциплінах розучували рекомендований вокальний твір, а також обговорювали професійні ідеали та цінності. Увагу кожного студента було привернуто до вокально-педагогічного саморозвитку.

Критеріями для оцінювання експертами виконання завдання було обрано: орієнтацію на високі художні стандарти виконання в якості академічного звучання голосу, досконалість володіння різними видами вокалізації, чистота інтонування та артикуляційна культура, художню виразність та музикальність

виконання, стилістичну грамотність, сценічну культуру та артистизм, гнучкість творчого мислення.

Так, одна з учасниць експерименту, яка в репетиційному форматі опанувала пісню М. Лисенка на сл. Т.Шевченка «Якби мені, мамо, намисто» не виявила достатнього рівня орієнтації на високі художні еталони щодо академічної звукової палітри голосу, зокрема, вже з початку твору не втілила образний стрій, наповнений сумними інтонаціями. У процесі розгортання музичної думки з використанням основного інтонаційного зерна вона недостатньо представила емоційні зміни матеріалу (т. 34, 46). Здобувачка продемонструвала недостатній рівень володіння різними видами вокалізації, невиразно втілила зміну способів звуковидобування зі *staccato* на *legato* з наявністю акцентів на окремі долі, які співпадають з вершинами фраз. Звучання голосу характеризувалось недостатньою рухливістю при виконанні дрібних тривалостей, відтворенні мелізмів (т.13-18). В каденційній зоні нею невиразно був відтворений складний метроритмічний малюнок (септоль у т. 30 на один склад). В заключних тактах твору (т.80-83) були наявними неточності щодо ритмічного малюнку: мелізматична група звуків після фермати з акцентуацією кожного звуку не була чіткою, так само, як і ускладнений ритмічний малюнок у передостанньому такті з завданням відтворення тонкої динамічної градації. Не завжди належною була чистота інтонування, що виявилось у слабкому відчутті стійких тонів, хроматично змінених звуків та інтонаційно ускладненого розгортання мелодичної лінії. Не відчувалась достатня різниця між близько розташованими звуками. Надмірне затемнення звуку не сприяло точності його інтонаційного відтворення. Так само негативно позначилася на досягненні інтонаційної чистоти недостатньо чітка артикуляція і невиразна вимова приголосних. Студентка виявила посередній рівень художньої виразності та музикальності виконання, поверхове осягнення вокального стилю композитора. Їй не вдалося у достатній мірі втілити розмаїття емоційних станів героїні та в цілому проявити гнучкість творчого мислення.

Результати оцінювання експертами виконання завдання наведені в Додатку В. Вони свідчать про переважання початкового рівня підготовленості майбутніх

викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, що викликає необхідність застосовувати методи і прийоми стимулювання педагогічного впливу на ціннісно-інтенційний критерій підготовки.

Для діагностики міри вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку нами було проведено анкетування щодо виявлення міри стійкості внутрішньої мотивації до професійного зростання у вокально-педагогічній діяльності. Його питання дозволили з'ясувати наступні позиції майбутніх викладачів мистецького профілю у таких питаннях:

Чи відчуваєте Ви внутрішню потребу постійно вдосконалювати свою вокально-виконавську майстерність? Чи прагнете Ви самостійно працювати над розвитком вокальної техніки та виразності виконавського втілення твору? Чи надихає Вас на вокально-педагогічний саморозвиток можливість досягнення більш високого рівня виконавської майстерності? Чи прагнете Ви постійно брати участь у творчих заходах, конкурсах з метою підвищення свого виконавського рівня? Чи відчуваєте Ви внутрішню потребу постійно вдосконалювати свою вокально-педагогічну майстерність? Чи прагнете Ви самостійно відшукувати нові методи та підходи до вокально-педагогічної діяльності з учнями під час практики? Наскільки Вас мотивує педагогічна допомога учням у їх досягненні високих результатів вокального саморозвитку? Я розумію, що у мене, як майбутнього викладача мистецьких дисциплін, повинні бути власні ефективні методи вокально-педагогічного саморозвитку

Зміст завдання та кількісні результати оцінки експертами його розв'язання наведені в Додатку В. Незначний відсоток респондентів продемонстрували високий рівень міри стійкості внутрішньої мотивації до професійного зростання у вокально-педагогічній діяльності. Натомість переважав початковий рівень, що у подальшому вимагатиме здійснення педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки другого показника ціннісно-інтенційного критерію світоглядно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Діагностування міри вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку також супроводжувалось виконанням творчо-діагностичного

завдання, спрямованого на виявлення міри ініціативності у виборі форм і засобів власного вокально-педагогічного саморозвитку. Воно виконувалось на індивідуальних заняттях з виконавської майстерності з фаху і передбачало вивчення вокального твору, обраного викладачем класу.

Критеріями, обраними експертами, для оцінювання розв'язання завдання були наступні: прагнення постійно розширювати власні знання і уміння, самостійність в утриманні балансу між вірністю авторського задуму та інтерпретацією, цілеспрямованість у визначенні особистих шляхів вокально-технічного саморозвитку, контроль координації дихання з фонацією, інтерес до нових вокальних методик та технік, вільна адаптація дихання до художніх завдань, висока самоорганізація та якість репетиційного процесу, здатність долати труднощі невірною інтонавання, прагнення до розкриття власного творчого потенціалу у виконавській діяльності.

Здобувачі, які опрацьовували дует В. Барвінського «Я заснув» для тенора і басу, виявили недостатній рівень щодо розширення власних вмінь з вокальної стилістики композитора-модерніста. Вони недостатньо точно відтворили інтонаційно-тематичний малюнок своїх партій, що призвело до порушення драматургічного розвитку у творі та актуалізувало проблему інтерпретаційних вмінь студентів. Не було продемонстровано достатнього відчуття високої позиції звуку, що призвело до інтонаційних неточностей звучання. У партії баса недостатньо точно виконувалися хроматично змінені звуки, не координувалось дихання з фонацією і під час репетицій не долались труднощі інтонаційної неточності. Натомість виконавець-тенор допускав менше помилок стосовно відтворення висоти звуку та його тривалості. В його партії епізодично відчувалося також недостатнє володіння високою позицією звуку та його надмірне затемнення в заключних тактах. Студенти не продемонстрували зацікавленості особливостями інтонавання у мінорному ладі. Вони виявили поверховий рівень володіння вокальними прийомами, які допомогли б подолати низку інтонаційних та метроритмічних труднощів, як у кожній партії, так і в ансамблі.

Зміст завдання й аналіз результатів його виконання представлені у Додатку В. Розрахунок експертами середньої арифметичної величини засвідчив про значний відсоток респондентів з початковим рівнем підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку, що спонукає в освітньому процесі застосовувати відповідні методи педагогічного впливу на другий показник ціннісно-інтенційного критерію світоглядно-мотиваційного компоненту підготовки.

Вимірювання ступеня здатності до цілеспрямованого вокально-педагогічного саморозвитку спонукало до проведення творчо-діагностичного завдання, яке дозволило виявити *рівень здатності здобувачів до свідомого визначення цілей професійного самовдосконалення*. Завдання виконувалось у репетиційному процесі на прикладі вивчення вокальних творів з репертуару студентів та оцінювалось викладачами-експертами.

Критеріями оцінювання виконання завдання були обрані: здатність визначати конкретні результати, які потрібно досягти у вокальній діяльності (володіння мистецтво вдиху та видиху, аеродинаміка у струсі повітря, імпеданс, включення до роботи усіх етапів резонування звуків, орфоодія, увага до артикуляції, чистота інтонування, володіння кантиленою, вирівнювання регістрів, артистизм, емоційність тощо), здатність об'єктивно оцінювати власний рівень вокально-технічної та художньої складової виконавського процесу, здатність планувати етапи досягнення поставлених вокальних цілей, здатність підвищувати рівень вокальної майстерності, наполегливість у систематичній праці над удосконаленням вокальних умінь.

Студентка, яка опрацьовувала Арію Графіні з опери «Весілля Фігаро» В.А. Моцарта (український текст Є. Дроб'язка), в загальних рисах відчула образну сферу, яка викладена в розгорнутому інструментальному вступі до номеру. Вона прагнула осягнути змістовну наповненість коротких мелодичних фраз, які вирізняють мелодичний профіль музичного тексту. Разом з тим, виконавиця недостатньою мірою відтворювала механізм співацького дихання, техніку імпедансу, що спричинило до втрати виразного звукоподання при співставленні різних регістрів (т.36-45). Здобувачка не продемонструвала вмінь розспівування окремого складу в обсязі октави (т.40). У т. 46, 49 недостатньо точно було

відтворено синкопований та пунктирний ритм. Технічні недоліки, які були названі, знизили загальний рівень художньої виразності виконання. Також спостерігався недостатній рівень метроритмічного ансамблю між вокальною партією та інструментальним супроводом. Вона не продемонструвала навичок артистичного подання тексту, не змогла виразно відтворити динамічну палітру (різні градації *p*) та зміни емоційних станів героїні. Ймовірно, їй завадила несистематичності удосконалення вокальних умінь в репетиційному процесі.

Кількісні розрахунки оцінювання експертами виконання завдання наведені у Додатку В. Розрахунок середньої арифметичної величини доводить переважання кількості учасників з початковим рівнем підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю, що свідчить про необхідність активізації в освітньому процесі залучення методів педагогічного впливу на першу ознаку третього показника ціннісно-інтенційного критерію світоглядно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

На основі діагностичної карти здійснювалось виявлення *вмінь ідентифікувати вокально-педагогічні та особистісні зміни у вокально-педагогічній діяльності*. Зміст завдання та кількісні розрахунки експертів його розв'язання наведені в Додатку В.

У карті здобувачами самооцінювались твердження, пов'язані з навичками самоідентифікації власних змін у вокально-педагогічній діяльності: відчуття покращення власної вокально-технічної підготовки у процесі навчання, легкості пояснення учням вокально-технічні прийоми для якісного звукоутворення, впевненості щодо планування структури заняття з вокального класу для учнів, враховуючи їх потреби; більшої впевненості щодо застосування розмаїття методів та прийомів навчання співу, більшої регулярності щодо аналізу власних концертних виступів та позитивних досягнень у педагогічній діяльності, більш чіткого розуміння власного стилю викладання вокалу для учнів закладів початкової спеціалізованої мистецької освіти і студентів бакалаврату, зростання системи професійних мотивів до вокально-педагогічного саморозвитку, відчуття інтересу та відкритості до педагогічних інновацій у вокальній методиці, більш

чіткого виділення труднощів та позитивних результатів власної вокально-педагогічної діяльності, усвідомлення та можливості визначення результатів власного професійного зростання вокально-педагогічної діяльності.

Підрахунки викладачів-експертів довели, що у виконанні завдання переважав початковий рівень підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Середньоарифметичні результати щодо підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за ціннісно-інтенційним критерієм на констатувальному етапі експерименту подано у таблиці 3.2. Вони конкретизують ситуацію, що ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки, міра вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку, ступінь здатності до цілеспрямованого вокально-педагогічного саморозвитку знаходяться на початковому (40,48% респондентів) та низькому (28,57% респондентів) рівнях.

Таблиця 3.2

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за ціннісно-інтенційним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	Ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки		Міра вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку		Ступінь здатності до цілеспрямованого вокально-педагогічного саморозвитку		
	Абс олютна кількість	%	Абс олютна кількість	%	Аб солютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	7,14	3	10,71	3	10,71	9,52
3	7	25,00	7	25,00	6	21,43	23,81
2	8	28,57	9	32,14	8	28,57	29,76
1	11	39,29	9	32,14	11	39,29	36,91
Контрольна група							
4	3	10,71	2	7,14	4	14,29	10,71
3	4	14,29	6	21,43	5	17,86	17,86
2	7	25,00	8	28,57	8	28,57	27,38
1	14	50,00	12	42,86	11	39,29	44,05

На другому етапі констатувального експерименту ми вимірювали показники й ознаки пізнавально-праксеологічного критерію підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Діагностику міри теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку відбувалась за допомогою тесту-вікторини на виявлення міри сформованості знань теоретичних та особистісно-розвивальних основ вокального мистецтва та вокальної педагогіки. Зміст завдання та аналіз результатів наведено у Додатку Д. У процесі проведення тесту-вікторини з'ясувались наступні питання: Що впливає на правильне вокальне дихання? Що означає резонанс у вокалі? Визначте мету вокальної педагогіки. Що передбачає індивідуальний підхід у вокальному навчанні? Що позначає легато у вокальному виконавстві? Як Ви розумієте вокально-педагогічну рефлексію? Що належить до особистісно-розвивальних аспектів вокальної підготовки? Як Ви розумієте артикуляцію у вокалі? Як Ви розумієте педагогічну майстерність викладача вокалу? Як Ви розумієте саморозвиток у вокально-педагогічній діяльності?

Розрахунки середньої арифметичної величини, що здійснювались викладачами-експертами, продемонстрували переважання початкового рівня підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, що викликає необхідність у подальшому застосовувати методи педагогічного впливу на пізнавально-праксеологічну площину когнітивно-технологічний контексту підготовки здобувачів.

Водночас діагностика міри теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку супроводжувалась виконанням здобувачами творчо-діагностичного завдання, яке дозволило з'ясувати *міру здатності до розуміння сутності, етапів та механізмів професійного самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності*. Критеріями оцінювання виконання завдання було визначено: поглиблення вокально-виконавських умінь і технічної досконалості, розвиток художнього мислення та інтерпретаційних вмінь, систематичність роботи над вокальною технікою і виконавською майстерністю; удосконалення педагогічних знань і методик

навчання вокалу, здатність до рефлексії та самоаналізу власного виконання, визначення професійних цілей і перспектив розвитку, усвідомлення професійних досягнень і труднощів.

Студентка, яка презентувала твір «Вітер в гаї не гуляє» Я. Степового, в загальних рисах цілісно відтворила мелодичну лінію та ритмічний малюнок твору. У процесі вивчення твору вона прагнула досягти рівності мелодичної лінії, гармонійно поєднати короткі мотиви у більш розгорнуті структурні елементи. Вона частково впоралася з поставленим перед собою завданням, застосовуючи прийоми розспівування голосних, плавності переходів від одного звуку до іншого, м'якого відтворення приголосних та використання механізму переносу приголосних від одного складу до іншого, що в цілому певним чином покращило якість кантиленного звучання. Вона періодично здійснювала самоаналіз власного виконання, натомість він не був цілісним та ефективним з точки зору вокальної методики. Зокрема, їй не вдалося усвідомити необхідність використання високої ділянки інтонаційної зони, притаманної цьому твору; розуміння тісного зв'язку інтонаційної культури, вокальних навичок, способів розкриття змісту різних куплетів музичного та поетичного тексту.

Підрахунки оцінювання виконання завдання експертами наведені в Додатку Д. Вони увиразнили недостатність підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за цією ознакою першого показника і акцентували необхідність педагогічного впливу на пізнавально-праксеологічний критерій підготовки здобувачів.

Моніторинг ступеня здатності до вокально-технічного саморозвитку здійснювався за допомогою діагностичної карти для виявлення *міри здатності до цілеспрямованого самовдосконалення вокально-технічних умінь і навичок*. Завдання та відсотковий аналіз результатів його розв'язання наведені у Додатку Д. Діагностична карта містила такі твердження, які учасники експерименту самооцінювали: я спроможний систематично опрацьовувати вокальне дихання та опору звуку, я здатний контролювати процес звукоутворення під час сценічного виконання твору, для розвитку мого голосу я систематично виконую вокально-технічні вправи, я спроможний аналізувати власний виконавський процес з

метою виявлення технічних недоліків, я спроможний формулювати наближені і віддалені цілі мого вокально-технічного саморозвитку, я обізнаний у різних методах та вправах подолання вокально-технічних труднощів, у полі моєї уваги під час виконання твору передусім знаходяться чисте інтонування, якість дикції та звуковедення; я вчусь досягати стабільного звучання голосу у різних регістрах, я уважно ставлюся до рекомендацій викладача з вокалу, я відстежую динаміку мого вокально-технічного розвитку та коригую процес навчання.

Відсоткові результати експертного оцінювання за середньою арифметичною величиною наведені в Додатку Д. Вони засвідчують переважно початковий рівень підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю і спонукають методично впливати на другий показник пізнавально-праксеологічного критерія когнітивно-технологічного компонента.

Діагностика ступеня здатності до вокально-технічного саморозвитку здобувачів додатково здійснювалась за допомогою творчо-діагностичне завдання, спрямованого на вияв міри здатності до стабільного вокально-технічного самоздійснення. Критерії оцінювання виконання завдання, обрані експертами, були наступними: розвиненість вокально-технічних умінь і навичок (дихання, звукоутворення, дикція, резонанс, артикуляція), сформованість вокальної культури, досконалість художньо-виконавської інтерпретації, прагнення досягти більш високого рівня виконавської майстерності, знання вокально-технічних основ співу, систематичність роботи над вокальною технікою, розвиненість сценічної культури, корекція якості звучання.

Студент, який презентував романс Б. Лятошинського на сл. В. Сосюри «В тумані сліз» не продемонстрував розвиненості вокально-технічних умінь і навичок, передаючи образ глибокого смутку, безнадійності самотньої людини, яка розлучена з коханою. Він не зміг розподілити запас співацького дихання в обсязі фраз, зважаючи на повільний темп (*Andante sostenuto*), а також складний розмір (3/2). Звукова лінія, яка розгортається у висхідному напрямі з наступним спадом, була виявлена недостатньо виразно. Студент не зміг досягти якості застосування резонаторів (грудного і головного) та утримати високої вокальної

позиції (т.3-6, 11-14, 19-23), що призвело до втрати рівності й насиченості тембру по всьому діапазону. В дикційній роботі постраждала чіткість вимови приголосних, недостатнє виявлення смислових (експресивних) акцентів музично-поетичного тексту. Починаючи з т.14 до кінця твору, простежувалось порушення метроритмічного ансамблю між співом та інструментальним супроводом. Спостерігалися вади в уважності вимовляння поетичного тексту, спираючись на функціонування артикуляційного апарату, у вокалізації голосних різних типів музичної мови та її інтонування, досягненні чистоти інтонації. Також подекуди втрачався резонансний фокус (т.14, 23, 24) у вимовлянні приголосних. Цілісності інтерпретації твору заважало не тільки вже означене, а й недотримання виконавцем надзвичайно деталізованої композитором динаміки. Також недостатнім виявився загальний рівень вокальної культури, зважаючи на складність образності та музичної стилістики твору. У процесі репетиційної підготовки твору студент не виявив прагнення досягати більш високого рівня виконавської майстерності, не був зацікавленим вокально-технічними засадами співу, здатним до систематичної роботи над технічно ускладненими фрагментами твору, відповідно не досяг достатнього рівня сценічної культури і спроможності вносити корективи якості звучання під час виконання.

Підсумкові результати експертного оцінювання наведені в Додатку Д. Вони демонструють як домінуючий початковий рівень підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, що викликає потребу застосовувати актуальні методи педагогічного впливу на другий показник пізнавально-праксеологічного критерію підготовки майбутніх фахівців.

Ступінь методичної спроможності викладача-вокаліста оцінювалась у процесі проведення опитування, яке допомогло діагностувати *міру здатності добирати та застосовувати ефективні методики вокального навчання*. Завдання та аналіз результатів його розв'язання, виведених експертами, подано у Додатку Д. Опитування поєднувало такі питання: Якою мірою Ви орієнтуєтесь у різних методиках вокального навчання? Чи впливають індивідуальні особливості учня на вибір Вами методики вокального навчання? Чи вмієте Ви підбирати вокальні

вправи для вирішення конкретної технічної проблеми учня? Чи здатні Ви змінювати методику навчання залежно від ситуації на занятті? Чи здатні Ви пояснити учню доступною мовою вокально-технічні процеси? Чи аналізуєте Ви ефективність застосованих на занятті вокальних методик? Чи використовуєте Ви різні підходи у роботі з учнем? Чи здатні Ви самостійно розробляти власні методичні прийоми для навчання учнів?

Середньоарифметичні результати увиразнили переважно початковий рівень підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю. Це пояснює необхідність методичного впливу на третій показник пізнавально-праксеологічного критерія когнітивно-технологічного компонента.

Діагностування показника методичної спроможності викладача-вокаліста додатково вимагало проведення творчо-діагностичне завдання для вияву рівня прагнення до методичного самовдосконалення та інноваційної спрямованості педагогічної діяльності. Здобувачі розробляли і демонстрували фрагменти занять з постановки голосу учнів закладів початкової спеціалізованої мистецької освіти. Критеріями оцінювання виконання завдання були: впровадження нових прийомів навчання вокалу, творчий підхід до організації вокального заняття, використання різноманітних вокальних вправ і методичних прийомів, індивідуалізація освітнього процесу відповідно до вокальних можливостей учня, створення сприятливої творчої атмосфери на занятті, розвиток вокально-технічних і художньо-виконавських умінь учня, розвиток його творчого потенціалу.

Зокрема, здобувачка О.І. розробила і продемонструвала в межах педагогічної практики з ученицею 5 класу роботу над твором Л. Дьяконенко на сл. Л. Харченко «Мій рідний край». Студентка виявила достатній рівень підготовленості щодо планування та перебігу індивідуального заняття з ученицею, що простежувалося у підборі таких вокальних вправ, які віддзеркалювали тему заняття. Для встановлення контакту з ученицею та більшої зосередженості на творчому процесі перші вправи були спрямовані на відтворення різних психологічних станів. Вони також передбачали досягнення кантиленності співу, інтонування в мінорній тональності та діапазоні твору, який

мав опрацьовуватись на занятті. Для осягнення ученицею образності твору було запропоновано виразне читання поетичного тексту, яке передбачало виявлення найбільш важливих смислових фрагментів тексту. Практикантка застосовувала власний виконавський показ фрагментів твору, що вивчався. Натомість студентка не відчула доцільності обраних вправ, зважаючи на рівень підготовки учениці та її вокальні здібності. Так, доцільним під час вивчення пісні було б опрацювання більш коротких фрагментів та їх поєднання в загальний контекст твору. Також не враховувалась індивідуальність учня з точки зору сприйняття музики, рівня музичного мислення та сформованості творчого потенціалу учениці.

Зміст завдання та аналіз результатів представлені у Додатку Д. Оцінювання результатів експертами засвідчило домінування початкового рівня підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, що викликає необхідність актуалізації методів педагогічного впливу на цю ознаку третього показника пізнавально-праксеологічного критерія підготовки здобувачів.

Результати *педагогічного спостереження* викладачів-експертів за учасниками констатувального експерименту також засвідчили, що зміст освітнього процесу з експериментальних дисциплін лише частково враховує орієнтацію на вектор вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, тому вимагає трансформації щодо його спрямованості на набуття студентами саморозвивальних знань, вмінь та навичок, досвідченості у здійсненні саморозвивальних дій.

Узагальнені середньоарифметичні дані щодо підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за пізнавально-праксеологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту наведені у таблиці 3.3. Їх аналіз довів, що міра теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку, ступінь здатності до вокально-технічного саморозвитку, ступінь методичної спроможності викладача-вокаліста знаходяться на початковому (35,72% респондентів) та низькому (30,95% респондентів) рівнях.

Таблиця 3.3

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за пізнавально-праксеологічним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	міра теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку		ступінь здатності до вокально-технічного саморозвитку		ступінь методичної спроможності викладача-вокаліста		
	Абсолютн а кількість	%	Абсолютн а кількість	%	Абсолютн а кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	7,14	1	3,57	3	10,71	7,14
3	7	25,00	9	32,14	6	21,43	26,19
2	8	28,57	10	35,71	8	28,57	30,95
1	11	39,29	8	28,57	11	39,29	35,72
Контрольна група							
4	2	7,14	2	7,14	4	14,29	9,52
3	6	21,43	7	25,00	7	25,00	23,81
2	8	28,57	9	32,14	9	32,14	30,95
1	12	42,86	10	35,71	8	28,57	35,72

Висхідний рівень підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за проєктувально-продуктивним критерієм визначався за допомогою обраних діагностичних методик. Для діагностики ступеня спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності було застосовано творчо-діагностичне завдання, яке допомагало виявити *рівень здатності художньо-довершено презентувати власне вокальне виконання твору*. Були визначені наступні критерії оцінювання виконання творчо-діагностичного завдання: вокально-технічна досконалість (правильне дихання та опора звуку, чистота інтонації, рівність звучання голосу в різних регістрах, чіткість дикції та артикуляції, володіння динамічними та тембровими відтінками), художньо-інтерпретаційна виразність (глибоке розуміння змісту музичного образу, виразність передачі емоційного характеру музики, стилістична відповідність виконання, цілісність інтерпретації), сценічна культура (артистизм і

щирість сценічної поведінки; виразність міміки, жестів і пластики; уміння емоційно контактувати зі слухачами, впевненість і свобода пересування на сцені), виконавська цілісність (органічність поєднання технічної майстерності і художньої виразності, цілеспрямованість музично-драматургічного розвитку, переконливість сценічного виступу).

Учасниця експерименту В.Л., яка виконувала «Сцену Ульріки» з опери «Бал-маскарад» Дж. Верді, продемонструвала уважність до музичного тексту з драматургічної точки зору і в цілому передала емоційно напружений, драматичний образ чаклунки. Натомість вона не продемонструвала вокально-технічної досконалості: недостатній рівень володіння співацьким диханням та опорою звуку, допускала епізодично інтонаційні неточності (у фрагментах твору без інструментальної підтримки), не завжди точно відтворювала метроритмічний малюнок (тріолі, поліритмія), розмаїття динаміки, не дотримувалась ансамблю з інструментальним супроводом. Починаючи з фрагменту *sotto voce*, виконавиці не вдалося досягти необхідного рівня звучності, а далі – відтворити стрімке наростання звуку з *p* до *ff*, яке поєднувалося з різким переходом від середнього до високого регістру. Після цієї динамічної кульмінації невиразно було відтворено стрімкий динамічний спад до *ppp*. Емоційний характер музики осягався не повною мірою; було відсутнім відчуття оперної стилістики композитора. Обсяг звучання з точки зору його тембральної наповненості був недостатнім. Міміка, жести та сценічні рухи не завжди віддзеркалювали емоційне наповнення образу. Спостерігалася відсутність сценічного досвіду візуального контакту зі слухачами, впевненості та доцільності рухів корпусу.

Розрахунки виконання завдання наведені у Додатку Е. Вони засвідчують, що панує початковий рівень підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, що спонукає до наповнення освітнього процесу актуальними методами впливу на першу ознаку першого показника проєктувально-продуктивного критерію підготовки.

Додатковим завданням для вимірювання ступеня спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності була діагностична карта для виявлення *міри здатності до постійного самовдосконалення творчого іміджу*

співака. До завдань карти входило самооцінювання тверджень, пов'язаних з цим процесом, зокрема: «Я регулярно самооцінюю свій творчий образ і відшукую шляхи його оновлення», «Я відкритий до експериментів з різножанровими та різностильовими вокальними творами та пошуків різних сценічних форм їх подачі», «Я враховую відгуки слухачької аудиторії з метою подальшої роботи над своїм іміджем», «Для подальшого розвитку себе як виконавця-артиста я постійно опановую нові вокально-сценічні та комунікаційні навички», «Я слідкую над сучасними тенденціями у вокальному виконавстві та адаптую їх до свого творчого іміджу», «Я розумію основи свого власного творчого стилю та постійно працюю над його розвитком», «Я розумію, що постійне виконавське зростання вимагає зміни мого вокально-сценічного іміджу», «Мої чергові цілі для виконавського самовдосконалення пов'язані з самооцінкою мого прогресу», «Я уважно ставлюся до поєднання автентичності мого виконання з діалогом з аудиторією», «Я зацікавлений використовувати інноваційно-комунікаційні технології для саморозвитку мого творчого образу».

Зміст діагностичної карти та результати її вирішення майбутніми викладачами мистецького профілю наведено у Додатку Е. Вони свідчать про панівний початковий рівень підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, що спонукатиме нас до активізації педагогічного впливу на проєктувально-продуктивний критерій критеріально-показникової структури підготовки.

Для діагностики міри здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку було проведено опитування, яке дозволило діагностувати *міру здатності до визначення пріоритетних напрямів вдосконалення виконавської майстерності та прогнозування її результатів.* Учасники опитування відповідали на наступні питання: Як саме Ви визначаєте, що саме необхідно вдосконалювати у Вашій виконавській майстерності? Як часто Ви формуєте конкретні цілі для удосконалення Вашої виконавської майстерності? Чи враховуєте Ви думки інших викладачів та однокурсників для удосконалення Вашої виконавської майстерності? Чи передбачаєте Ви результати своєї роботи над вокальною технікою? Чи обираєте Ви першочергові завдання для Вашого вокально-

технічного та художнього зростання? Чи оцінюєте Ви ефективність своїх занять? Чи здатні Ви змінювати підходи до вокального навчання з метою його оптимізації? Чи піддаєте Ви оцінці власні досягнення, які аналізуєте після певного часу роботи над твором?

Зміст опитування та відсотковий аналіз результатів оцінювання викладачами-експертами наведений у Додатку Е.

Середньо арифметичні результати опитування увиразнили початковий рівень підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-виконавського саморозвитку. Це викликає необхідність у подальшому педагогічно впливати на першу ознаку другого показника проєктувально-продуктивного критерія підготовки здобувачів.

У процесі діагностики даної ознаки додатково проводилось творче завдання, яке дозволило виявити *міру здатності створювати власні алгоритми вокально-виконавського самоздійснення у пошуках індивідуальної траєкторії творчого зростання*. Для об'єктивації результатів виконання завдання були обрані наступні критерії: усвідомлення значущості самореалізації у вокальному мистецтві, самодіагностика власного вокального рівня, самооцінювання рівня художньо-інтерпретаційних умінь, орієнтація на досягнення високих виконавських стандартів, постановка короткострокових та віддалених цілей виконавського саморозвитку, наявність індивідуальної програми вокального саморозвитку (добір вокальних вправ і методів розвитку вокальної техніки, добір репертуару відповідно до індивідуальних цілей виконавського саморозвитку, планування форм творчої активності – концерти, конкурси, майстер-класи, систематичність роботи над вокальною технікою та інтерпретацією, розвиток сценічної культури та артистизму, самоаналіз та самооцінювання досягнутого рівня майстерності, корекція цілей та способів подальшого творчого саморозвитку).

Студент Д.М., який виконував романс Г. Майбороди на сл. І. Франка «Не минай з погордою», в загальних рисах відтворив музичний та поетичний текст, що стало свідченням усвідомленості ним значущості самореалізації у вокальному виконавстві. Натомість його виконання було маловиразним і статичним,

незважаючи на ремарку композитора *Con moto, espressivo*. Він не передав схвильованого емоційного стану героя, який увиразнений не лише у вокальній партії, а й в інструментальному супроводі. Наявність багатьох фортепіанних інтерлюдій не усвідомлювалася ним як драматургічний чинник динамізації образу. Також ним не були передані зміни у розгортанні мелодичної лінії з більш низького регістру до високого, чергування поступового розгортання думка та стрибкоподібного. Не завжди точно акцентувалися смислові наголоси, які наявні в музичному тексті. Виконавцю не вдалося досягти ніжного характеру звучання, позначеного у тестових ремарках, особливо у високому регістрі. У заключному розділі не було достатньою мірою відтворено динамічне наростання. Під час розучування твору студент не спромігся розробити індивідуальну програму підготовки. Відібрані ним вокальні вправи не відповідали завданням виконавського втілення та необхідним етапам творчого зростання в опануванні тексту. Він виявив недостатній рівень творчої активності, не апробував звукове втілення цього твору на концертах та конкурсах, не виявив систематичності роботи над усуненням вокально-технічних та художніх недоліків. Цьому результату також сприяла відсутність необхідного самоаналізу та корекції цілей подальшого творчого саморозвитку.

Результати завдання, подані у Додатку Е, засвідчили про значну кількість респондентів початкового рівня підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку, що спонукає у подальшій трансформації освітнього процесу методично активізувати другу ознаку другого показника проєктувально-продуктивного критерія підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю.

Моніторинг міри здатності до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку здійснювався за допомогою діагностичної карти для виявлення міри здатності планувати індивідуальну траєкторію фахово-педагогічного зростання. Зміст діагностичної карти містив наступні твердження, які було потрібно самооцінити: 1. Я чітко уявляю себе майбутнім педагогом, тому розумію свої професійні цілі. 2. Я систематично планую свій педагогічний саморозвиток, тому уявляю собі власні короткострокові та віддалені перспективи. 3. Я розумію, що для досягнення моїх педагогічних цілей мені потрібно

визначити конкретні кроки. 4. Я розумію, що моя педагогічна діяльність містить як позитивні, так і слабкі сторони, які необхідно аналізувати. 5. Плануючи напрями мого педагогічного саморозвитку, я враховую власні професійні потреби і сучасні вимоги мистецької освіти. 6. Я систематично здійснюю оцінювання свого професійного зростання. 7. Я систематично коригую план свого педагогічного саморозвитку в залежності від досягнутих результатів і умов нових професійних ситуацій. 8. Для педагогічного самовдосконалення я регулярно беру участь у заходах неформальної мистецької освіти (курсах, тренінгах, майстер-класах, вебінарах). 9. Я здатний прогнозувати майбутні результати свого фахово-педагогічного зростання. 10. Я зацікавлений у власному фахово-педагогічному зростанні та відчуваю відповідальність за нього.

Розрахунки оцінювання виконання завдання подані в Додатку Е і засвідчують про початковий рівень підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, натомість необхідність їх покращення спонукає застосовувати актуальні методи педагогічного впливу на показники і ознаки проєктувально-продуктивного критерію підготовки здобувачів.

У процесі діагностики міри здатності до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку ми додатково проводили творчо-діагностичне завдання з *прогнозування результатів фахово-педагогічного саморозвитку*. Для оцінювання його виконання було обрано такі критерії: усвідомлення значущості педагогічної самореалізації, самооцінювання власного рівня вокально-виконавської та педагогічної діяльності, самоаналіз та диференціація сильних і слабких аспектів власної педагогічної підготовленості, наявність орієнтації на досягнення високого рівня вокально-педагогічної майстерності, постановка короткострокових та віддалених цілей педагогічного саморозвитку, передбачення можливих результатів вокально-педагогічного зростання, прогнозування потенціалу власної педагогічної самореалізації, наявність індивідуальної програми педагогічного саморозвитку (визначення шляхів досягнення прогнозованих методичних результатів, планування форм і методів професійно-педагогічного саморозвитку, добір ефективних засобів удосконалення вокально-

педагогічної майстерності, самоаналіз досягнутих результатів із прогнозованими, корекція цілей та способів подальшого педагогічного саморозвитку).

Фрагмент заняття з опрацювання Пісні Петра з опери «Наталка Полтавка» М.Лисенка зі здобувачем 1 курсу, проведений студентом Г. Ю., виявив наявність певних уявлень стосовно значущості педагогічної самореалізації. Свій власний рівень як виконавця і педагога оцінювався ним без врахування різних аспектів вокально-педагогічного саморозвитку. В якості педагога студент магістратури виокремив основним пріоритетом при розучуванні твору вірне відтворення звуковисотності, а також метроритмічного малюнку. Однак реалізація цього завдання не завжди була вдалою. У виконанні студента-бакалавра зустрічалися інтонаційні помилки, які педагог помічав, але не спромігся подолати у повній мірі. Недостатньою ясністю вирізнялося відтворення поетичного тексту, розспівування одного складу на два-чотири звуки, недотримання ритмічного малюнку (пунктирний ритм, гамоподібний рух, витримування тривалостей синкоп), відпрацювання прийому філірування звуку при завершенні музичних фраз. Динамічний розвиток не завжди був предметом уваги. Відзначені недоліки засвідчують про недостатній рівень розробки індивідуальної програми педагогічного саморозвитку, виокремлення доцільних методів покращення виконання як з точки зору технології, так і художньої образності.

Результати оцінювання виконання завдання представлені у Додатку Е. Вони засвідчують, що більшість здобувачів підготовлені до прогнозування результатів фахово-педагогічного саморозвитку на початковому рівні, що висуває необхідність застосовувати методи педагогічного впливу на другу ознаку третього показника проєктувально-продуктивного критерію підготовки.

Педагогічні спостереження викладачів-експертів за учасниками констатувального експерименту також засвідчили, що зміст освітнього процесу не повною мірою наповнений спрямуванням на підготовку майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, зокрема за її проєктувально-продуктивним критерієм.

Середньоарифметичні дані щодо підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за проєктувально-

продуктивним критерієм на констатувальному етапі експерименту подано у таблиці 3.4. Ці результати доводять, що ступінь спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності, міра здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку, міра здатності до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку знаходяться на початковому (38,09% респондентів) та низькому (25,60% респондентів) рівнях.

Таблиця 3.4

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за проєктувально-продуктивним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	ступінь спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності		міра здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку		міра здатності до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	4	14,29	2	7,14	5	17,86	13,1
3	7	25,00	8	28,57	5	17,86	23,81
2	9	32,14	8	28,57	6	21,43	27,38
1	8	28,57	10	35,71	12	42,86	35,71
Контрольна група							
4	2	7,14	4	14,29	4	14,29	11,91
3	6	21,43	8	28,57	6	21,43	23,81
2	6	21,43	7	25,00	7	25,00	23,81
1	14	50,00	9	32,14	11	39,29	40,47

На четвертому етапі констатувального експерименту вимірювались показники й ознаки інтроспективно-акмеологічного критерію підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Діагностика міри здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком здійснювалась за допомогою творчо-діагностичне завдання, яке допомогло виявити *систематичність інтроспекції динаміки власного вокально-педагогічного саморозвитку здобувачів*. Для об'єктивності оцінювання було визначено критерії: усвідомлення значущості систематичного самоспостереження динаміки власного вокально-педагогічного саморозвитку,

самооцінювання якості вокально-технічної підготовленості до саморозвитку та результатів вокального виконання; осмислення педагогічного потенціалу змісту твору, що виконується; навички відстеження динаміки власного вокально-педагогічного саморозвитку (фіксація змін у розвитку вокальної техніки та виконавській майстерності, прогнозування ефективності обраних методів для вивчення твору з учнем, визначення позитивних зрушень і труднощів у професійній діяльності), навички рефлексії і корекції (осмислення власних досягнень і недоліків, порівняння досягнутого рівня підготовленості з досягнутими результатами, усвідомлення шляхів подальшого професійного розвитку, удосконалення виконавських і педагогічних умінь, планування подальших етапів вокально-педагогічного саморозвитку).

Студентка О.І., яка вивчила та виконала твір «На калині високій зозуля кує» Ю. Мейтуса, в якому композитором створюється образ втраченого кохання та оспівування природи, що асоціюється зі станом самотності дівчини. У процесі вивчення твору студентка виявляла інтерес до самопостереження динаміки власного вокально-педагогічного саморозвитку, але це не мало систематичного характеру. Вона періодично здійснювала оцінку власного виконання з точки зору його технології та результатів цілісного звукового відтворення. Частково вона прагнула досягнути педагогічний потенціал змісту твору та ефективні вектори його вивчення зі студентами-бакалаврами, натомість не досягла сформованості єдиного педагогічного підходу. Певною мірою вона простежувала динаміку індивідуального вокально-педагогічного саморозвитку, про що свідчить її виконання перед аудиторією, яке вирізняється достатньо вірним відтворенням звуковисотності, а також наявністю світлої романтизованої палітри звуку. Це віддзеркалює в загальних рисах образний стрій та музичну стилістику цього твору. Разом з тим, студентка виявила недостатній рівень музичного мислення, оскільки вона відтворювала короткі музичні побудови, але не поєднувала їх у цілісну фразу. Вона не помітила і не осмислила ритмічної структури твору (не витримувала довгі тривалості), недостатньо координувала ритмічну сторону свого виконання з фактурними особливостями інструментального супроводу. Вона не зуміла вірно дозувати звуковий струмінь в залежності від обсягу фраз

(т.1-6). Звучання високого регістру характеризувалося напруженістю і скутістю звукової лінії, відсутності політності звуку (т.19-24). Недостатньо відчувалася техніка філірування звуку (т.13-15). Виконавиці бракувало гнучкості у переходах від грудного до головного резонаторів. Твір виконувався одноманітним звуком та характеризувався тембральною збідненістю. Отже, здобувачка не продемонструвала належного досвіду фіксації змін у розвитку власної вокальної техніки та виконавської майстерності. Вона також не продемонструвала навичок осмислення власних досягнень і недоліків, інтересу до порівняння досягнутого рівня підготовленості з наявними художніми результатами.

Результати виконання, наведені експертами, наведені в Додатку Ж. Вони свідчать про недостатність підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за першою ознакою першого показника і акцентують необхідність впливу на інтроспективно-акмеологічний критерій підготовки здобувачів.

Для вимірювання міри здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком також було проведене опитування щодо наявності умінь здійснювати саморефлексію процесу та результатів вокально-педагогічного саморозвитку. Питання та аналіз результатів наведені у Додатку Ж. Зокрема, у процесі опитування були з'ясовувані наступні питання:

Як часто Ви аналізуєте власний освітній та викладацький процес?

Чи замислюєтесь Ви над причинами своїх досягнень та невдач у вокально-педагогічній діяльності?

Якою мірою Ви усвідомлюєте власні професійні помилки?

Чи фіксуєте Ви свій професійний саморозвиток у формах записів або нотаток?

Як Ви оцінюєте результати свого вокально-педагогічного саморозвитку?

Чи піддається зміні Ваша вокально-педагогічна діяльність після її самоаналізу, здійсненому Вами?

Наскільки об'єктивними є критерії Вашої самооцінки себе як виконавця і педагога?

Чи є у Вас досвід використання результатів саморефлексії для планування подальшого вокально-педагогічного саморозвитку?

Середня арифметична величина, підрахована викладачами-експертами, продемонструвала початковий рівень підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, що у формульованому експерименті викликати необхідність застосовувати методи педагогічного впливу на інтроспективно-акмеологічну площину рефлексивно-результативного контексту підготовки здобувачів.

Ступінь спроможності до вокально-педагогічної самореалізації вимірювався за допомогою творчо-діагностичного завдання, спрямованого на повнокровне розкриття власних ресурсів у досягненні вершин вокально-педагогічної майстерності. Завдання та відсотковий аналіз результатів його розв'язання наведені у Додатку Ж. Критерії оцінювання виконання завдання були наступні: високий рівень вокально-технічної майстерності (досконалість володіння голосом і вокальною технікою, чистота інтонації та контроль звуковедення, гнучкість голосу та вміння використовувати різні темброві відтінки), зрілість художньо-інтерпретаційного втілення (глибина розуміння образного змісту твору та здатність його передавати, створення індивідуальної виконавської інтерпретації), наявність індивідуального виконавського стилю та високий рівень сценічної культури (власна художня манера виконання, оригінальність художньої інтерпретації, переконливість та цілісність сценічного образу, артистизм й сценічна виразність, емоційний контакт зі слухачами), творчо-педагогічна активність (досягнення вершин у педагогічному пошуку, застосування ресурсів для педагогічного саморозвитку, самостійність визначення напрямів і засобів вокально-педагогічного самовдосконалення, систематичність над удосконаленням педагогічних умінь).

Студентка Л.С., яка презентувала арію Андрієнни з опери «Андрієнна Лекуверр» Ф.Чілеа, продемонструвала певний рівень оволодіння музичним матеріалом, який класифікується як один з найскладніших та найцікавіших творів початку ХХ ст. В ньому найяскравіше виявилися риси пізнього оперного веризму та індивідуальної стилістики композитора, яка увібрала в цьому оперному творі

вплив стилю Ж.Масне. Здобувачка відчула драматургічну напруженість тексту, виражену в ускладненій музичній формі, поєднанні експресивного кантиленного розгортання аріозної тривалої музичної думки з речитативним, декламаційним началом і в цілому осмислювала необхідність найвищого рівня вокальної майстерності. Натомість реальне виконання твору не підтвердило досконалого володіння голосом і вокальною технікою, чистоти інтонації та навичок контролю звуковедення за перебігом виконавського процесу. На початку твору (ц.11) звучання голосу було недостатньо об'ємним. У процесі співу (ц.13, *Andante con calma*) їй не повністю вдалося досягти рівності звукової лінії, розподілу резонаторів та доцільної зміни позиції звуку. Недостатнім було уміння гнучкого переходу з високого регістру у низький (ц.13, *con anima*). Перехід з кульмінаційної зони (ц.13, *ff*) до *pp* був невиразним. Стосовно інтонування вкажемо на епізодичне неточне відтворення кульмінаційних вершин тривалих мелодичних фраз, а також хроматично різних сусідніх звуків мелодії. Інтонаційна неточність яскраво простежувалася у фрагментах соло без акомпанементу. Октавні стрибки у висхідному та низхідному русі в заключних тактах твору на гранично тихій динаміці, з наступним переходом до фінального звуку (на *f*) були відтворенні без драматургічного осмислення. Ці та інші недоліки виконання завадили студентці досягти рівня зрілості художньо-інтерпретаційного втілення.

Невисоким виявився рівень сценічної культури студентки: інтерпретація твору не виявила власної художньої манери, індивідуального бачення художнього подання інтерпретації, глибини осягнення сценічного образу аристократичного типу, необхідного артистизму і сценічної виразності, емоційної комунікації з аудиторією. У процесі обговорення з викладачем різних аспектів педагогічного потенціалу цього твору студентка не продемонструвала достатнього рівня педагогічного пошуку, власного бачення широкого кола напрямів вокально-педагогічного вдосконалення.

Результати експертного оцінювання представлені в Додатку Ж. Вони засвідчують початковий рівень підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку і викликає необхідність застосовувати доцільні методи

педагогічного впливу на другий показник інтроспективно-акмеологічного критерію підготовки майбутніх фахівців.

Додатково для діагностики ступеня спроможності до вокально-педагогічної самореалізації було здійснено анкетування здобувачів з метою виявлення вмінь безперервного самоствердження у сферах творчо-особистісного саморозвитку. Анкета містила наступні питання: Як часто Ви проявляєте себе як творча індивідуальність на концертах, конкурсах, творчих проектах, майстер-класах тощо? Чи відчуваєте Ви потребу у безперервному творчому самовдосконаленні? Чи розвиваєте Ви власний унікальний стиль творчого самовиразу на сцені? Як Ви сприймаєте труднощі безперервного творчого самоствердження? Чи впевнені Ви у своїх творчих можливостях для безперервного творчого самоствердження? Як часто Ви є ініціатором нових творчих ідей, проектів з метою безперервного творчого самоствердження? Чи важливо для Вас отримувати визнання результатів своєї творчої діяльності? Як Ви оцінюєте роль власних творчих досягнень в особистісному саморозвитку? Чи продовжуєте Ви працювати над власним творчо-особистісним саморозвитком після чергового досягнення професійного успіху? Наскільки Ви готові до безперервного творчо-особистісного саморозвитку?

Відсоткові результати експертного оцінювання за середньою арифметичною величиною наведені в Додатку Ж. Спостерігаємо початковий рівень підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, що потребує впливу на другий показник інтроспективно-акмеологічний критерія рефлексивно-результативний компонента.

Міра здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку оцінювалась у процесі заповнення здобувачами діагностичної карти, яка допомогла виявити *об'єктивність оцінювання прогресивних досягнень у власній вокально-педагогічній діяльності*. Завдання та відсоткові результати його розв'язання, узагальнені експертами, подані у Додатку Ж. Діагностична карта фокусувалась на таких твердженнях для самооцінювання: Я здатний об'єктивно оцінювати власні професійні досягнення у вокально-педагогічній діяльності; Я

регулярно аналізую та оцінюю результати своєї діяльності як виконавця і педагога; Я вмю оцінювати реальний прогрес моєї вокально-педагогічної діяльності від суб'єктивних вражень про нього; Я вмю визначити чіткі критерії для оцінки динаміки власних досягнень у моїй вокально-педагогічній діяльності; Я враховую результати оцінки моєї вокально-педагогічної діяльності як власні, так і інших та враховую їх у подальшому вокально-педагогічному саморозвиткові; Я спроможний помічати навіть незначні позитивні зрушення у своїй вокально-педагогічній діяльності; Я аналізую та оцінюю чинники своїх успішних досягнень й пов'язую їх з конкретними саморозвивальними діями; Я намагаюсь уникати недооцінки та переоцінки своїх прогресивних досягнень; Я спроможний співвідносити результати своєї вокально-педагогічної діяльності з поставленими цілями саморозвитку; Я спираюсь на результати оцінювання власних прогресивних досягнень у вокально-педагогічній діяльності для подальшого планування професійного саморозвитку.

Узагальнені результати виявили превалювання початкового рівня підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, що викликає необхідність методичного впливу на третій показник інтроспективно-акмеологічного критерія рефлексивно-результативного компонента.

Діагностування показника міри здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку також супроводжувалось проведенням творчо-діагностичного завдання, що допомогло детальніше виявити *досвід прогнозування шляхів вдосконалення власного вокально-педагогічного саморозвитку*. Здобувачі розробляли і демонстрували структурно-логічні схеми власного вокально-педагогічного саморозвитку, в яких віддзеркалювали перелік набуття прогностичних вокально-педагогічних компетентностей, вектори професійного зростання, класифікацію цілей, шляхи і методи вдосконалення, критерії самоконтролю та очікувані результати. Критеріями оцінювання були визначені: удосконалення вокально-виконавської майстерності (подальший розвиток вокальної техніки, розширення та ускладнення репертуару, поглиблення художньо-інтерпретаційного досвіду, подальший розвиток артистизму та

сценічної культури, розширення форм творчої самореалізації); удосконалення навичок вокально-педагогічної діяльності (вивчення сучасних вокальних методик, удосконалення методів і прийомів роботи з учнями, розвиток індивідуального педагогічного стилю, самоаналіз власного педагогічного досвіду, самоосвіта та корекція професійного розвитку).

Зокрема, здобувачка С.Ю. розробила і продемонструвала структурно-логічну схему власного вокально-педагогічного саморозвитку на прикладі вивчення твору Р.Верещагіна «На білу гречку впали роси» на сл. М.Рильського. Розробляючи структурно-логічну схему, здобувачка відобразила такі елементи вивчення твору: музична образність, характерні риси музичної мови, інтерпретаційний задум, засоби виконавської виразності, елементи сценічного втілення. Натомість нею не було передбачено ознайомлення з музичним стилем композитора, поетичною творчістю М.Рильського, осмислення досвіду звукового втілення цього твору іншими співаками, відпрацювання розмаїття елементів вокальної звучності, системи прийомів щодо корекції звукоподання, відчуття тональних зрушень та метроритмічної гнучкості, сценічну апробацію твору на концертних майданчиках. Оцінюючи своє педагогічне бачення вивчення твору, вона не врахувала можливості сучасних вокальних методик, використання інноваційно-комунікаційних засобів роботи над твором, індивідуальний підхід до учня з точки зору рівня його музичного сприйняття та вокального досвіду виконання сучасної стилістики (втілення поліметрії, ускладненої дисонансами, віддаленими тональними зв'язками вокальної лінії, початку музичних фраз з високого регістру).

Узагальнений аналіз результатів виконання завдання представлений у Додатку Ж. Вони засвідчують переважання початкового рівня підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, що викликатиме у процесі формувального експерименту необхідність актуалізації методів педагогічного впливу на зазначену ознаку третього показника інтроспективно-акмеологічного критерія підготовки здобувачів.

Підтвердило результати вимірювання *педагогічне спостереження* за учасниками цього етапу констатувального експерименту, яке також засвідчило,

що у змісті експериментальних дисциплін лише частково враховано їх орієнтацію на процес вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, що вимагає відповідної трансформації щодо його спрямованості на набуття студентами досвіду у здійсненні саморозвивальних вокально-педагогічних дій.

Загальні середньоарифметичні дані щодо підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за інтроспективно-акмеологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту подані у таблиці 3.5. Їх аналіз доводить, що міра здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком, ступінь спроможності до вокально-педагогічної самореалізації, міра здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку знаходяться на початковому (38,09% респондентів) та низькому (26,79% респондентів) рівнях.

Таблиця 3.5

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за інтроспективно-акмеологічним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	міра здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком		ступінь спроможності до вокально-педагогічної самореалізації		міра здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку		
	Абс олютна кількість	%	Абс олютна кількість	%	Абс олютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	4	14,29	2	7,14	5	17,86	13,1
3	7	25,00	8	28,57	7	25,00	26,19
2	7	25,00	9	32,14	6	21,43	26,19
1	10	35,71	9	32,14	10	35,71	34,52
Контрольна група							
4	1	3,57	4	14,29	4	14,29	10,72
3	4	14,29	7	25,00	6	21,43	20,24
2	7	25,00	8	28,57	8	28,57	27,38
1	16	57,14	9	32,14	10	35,71	41,66

Наведений аналіз результатів свідчить, що значна частка майбутніх викладачів мистецького профілю знаходяться на початковому рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку в КГ та ЕГ.

Дані результатів респондентів КГ та ЕГ наведені в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Загальні відомості рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку (діагностичний етап експерименту за середніми показниками)

Рівні	Критерії (в %)				\bar{x} у %
	цінніс- но- інтенційний	пізна- вально- практич- есологіч- ний	прос- тувально- продуктивн- ий	інтр- оспективн- о- акмеологіч- ний	
Експериментальна група					
високий	9,52	7,14	13,1	13,1	10,72
достатній	23,81	26,19	23,81	26,19	25,00
низький	29,76	30,95	27,38	26,19	28,57
початковий	36,91	35,72	35,72	34,52	35,71
Контрольна група					
високий	10,71	9,52	11,91	10,72	10,72
достатній	17,86	23,81	23,81	20,24	21,43
низький	27,38	30,95	23,81	27,38	27,38
початковий	44,05	35,72	40,47	41,66	40,47

Наведені результати графічно відображено на рис. 3.1, 3.2.

Таким чином, у перебігу констатувального етапу експерименту у процесі діагностики рівня підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку було виявлено переважно початковий рівень сформованості компонентів явища.

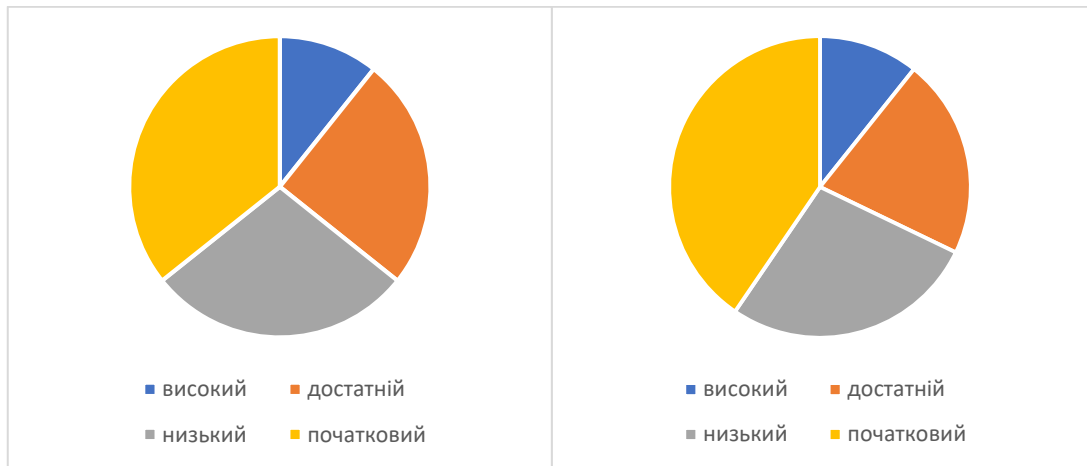


Рис.3.1 Рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку в ЕГ

Рис. 3.2 Рівні підготовленості викладачів мистецького профілю вокально-педагогічного саморозвитку в КГ

Результати узагальнення дозволили зробити такі висновки: констатувальний експеримент базувався на доцільних методах та творчо-діагностичних завданнях, що створило можливість комплексної перевірки рівня підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку; запропоновані критерії оцінювання рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку виявили свою актуальність у вивченні проблеми підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю; перебіг констатувального етапу експерименту засвідчив початковий рівень підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за критеріями, показниками й ознаками, що артикулює необхідність впровадження методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Під час констатувального експерименту вносились доцільні зміни у діагностичний інструментарій, а також проводилась відповідна корекція показників і ознак. Виявлений початковий рівень підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку

засвідчив наявність світоглядно-мотиваційних, когнітивно-технологічних, компетентісно-презентативних та рефлексивно-результативних проблем у підготовці майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Вплив на якість освітнього процесу з підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю, удосконалення її саморозвивальної спрямованості вимагає впровадження методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

3.2. Перевірка ефективності методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку

Завданням формувального експерименту дослідження була перевірка ефективності експериментальної авторської методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Для цього нами наприкінці попереднього дослідження було створено дві групи: ЕГ (експериментальну, 28 осіб) та КГ (контрольну, 28 осіб). Методика підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку впроваджувалася в ЕГ з магістрантами 1–2 року навчання впродовж першого та другого семестру 2024-2025 н. р., першого семестру 2025 н. р. Усього до участі у формувальному експерименті було залучено 56 здобувачів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». За експериментальною методикою, розробленою в нашому дослідженні з обґрунтованими науковими підходами, педагогічними умовами, принципами та методами, у магістрантів Навчально-наукового інституту музичного і перформативного мистецтва та соціокультурних практик аудиторні заняття й самостійна робота з дисциплін професійної підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю, Виробничої (музично-виконавської, проєктної) практики, Виробничої (викладацької) практики в закладах мистецької освіти.

Результати досягнень ЕГ наприкінці формувального експерименту ми порівнювали з освітніми результатами студентів КГ. Основу нашої методики створили чотири педагогічні умови.

Перша (актуалізація позитивної мотивації до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю) умова впроваджувалась на першому, *адаптивно-орієнтаційному*, етапі формувального експерименту. Друга умова (інтелектуалізація та технологізація процесу підготовки до вокально-педагогічного саморозвитку) домінувала на другому, *інформативно-розвивальному*, етапі експерименту. Третя умова (стимулювання до самопрезентаційної та самопроектувальної діяльності у процесі вокально-педагогічної підготовки) активувалась на третьому *формувально-компетентнісному* етапі. Четверта умова (пролонгація виконавсько-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі) запроваджувалась на четвертому, *акмеологічно-реалізаційному*, етапі. Логіка та послідовність визначених етапів формувального експерименту детерміновані структурними компонентами підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку – світоглядно-мотиваційним, когнітивно-технологічним, компетентнісно-презентативним, рефлексивно-результативним.

Метою першого етапу експерименту була активізація в майбутніх викладачів мистецького профілю сталої позитивної мотивації щодо світогляду, цінностей та ідеалів вокально-педагогічного саморозвитку, бажання реалізовувати вокально-педагогічні цінності, що конкретизувало перевірку впливу першої педагогічної умови на ціннісно-інтенційний напрямок світоглядно-мотиваційного контексту підготовки. На другому етапі важлива роль відводилась системному формуванню знань щодо вокально-педагогічного саморозвитку та діяльнісним і методичним аспектам підготовки здобувачів до нього, що засвідчує реалізацію впливу другої педагогічної умови на пізнавально-праксеологічний вектор когнітивно-технологічного контексту підготовки. На третьому етапі було заплановано досягнення мети набуття майбутніми викладачами мистецького профілю знань, умінь та навичок щодо самопрезентації та самопроектування вокально-педагогічного саморозвитку, яка пов'язана із

висвітленням впливу третьої педагогічної умови на проєктувально-продуктивну сферу компетентісно-презентативного контексту підготовки. Четвертий етап мав на меті удосконалення у студентів вмінь перспективного осмислення динаміки самостережень, самореалізації та самооцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку, які конкретизували вплив четвертої педагогічної умови на інтроспективно-акмеологічний вектор рефлексивно-результативного компоненту підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Перебіг кожного з етапів формувального експерименту із запровадженням відповідної педагогічної умови реалізовувався на аудиторних (індивідуальних) і самостійних заняттях з експериментальних дисциплін фахової підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю.

Ми визначили принципи організації формувального експерименту, зокрема: комплексне вирішення завдань, орієнтованих на структурні компоненти моделі підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, що виявилось у визначенні мети навчання й активізації творчої діяльності та вплинуло на зростання рівня підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, вокально-педагогічної майстерності, досконалість володіння засобами вокально-фонаційного й виразного інтонування, глибину розуміння художньо-стильових особливостей вокального репертуару, здатності його інтерпретувати у процесі виконавсько-сценічної діяльності, безперервність професійного саморозвитку педагога-вокаліста.

Логіка та взаємозв'язок етапів методики пов'язані з їх спрямованістю на розвиток компонентів підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку та структуровані застосуванням комплексу міждисциплінарних методів, серед яких: градацію професійних ідеалів майбутніх викладачів мистецького профілю, бесіди з індивідуальних мотивів і цілей вокально-педагогічного саморозвитку, розробка персонального плану саморозвитку, порівняння педагогічних біографій видатних вокалістів-педагогів, аналіз вокального твору з позицій «Я-виконавець» та «Я-викладач» (перший етап); кейс-стаді, вокально-педагогічне проєктування, алгоритмізація

самостійного вокально-педагогічного саморозвитку, майстер-класи (другий етап); презентація творчих проєктів, індивідуальне проектування траєкторії вокально-педагогічного саморозвитку, моделювання навчально-педагогічних ситуацій (третьої етап); аналіз власних виступів та уроків, портфоліо професійного вокально-педагогічного зростання, корекція індивідуальної траєкторії вокально-педагогічного саморозвитку (четвертий етап).

Зупинимося більш докладно на поетапному впровадженні методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Перший етап формувального експерименту було проведено у першому семестрі 2024-2025 н. р. Він спрямовувався на наступні напрями підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку: підсилення орієнтації освітнього процесу на цінності та ідеали вокального мистецтва і педагогіки; активізація вмотивованості здобувачів до здійснення вокально-педагогічного саморозвитку; фокусування на розвитку цілеспрямованості особистості у сфері вокально-педагогічного саморозвитку.

Даний етап формувального експерименту спонукав до застосування практичних, індивідуальних занять, самостійної роботи, виробничої практики, індивідуальних бесід, пошукової діяльності кожного здобувача як організаційних форм освітнього процесу. Як зазначалося вище, на першому, адаптивно-орієнтаційному, етапі здійснювалась підготовка майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, відповідна першому компоненту структури явища – світоглядно-мотиваційному. Контексти першої педагогічної умови були пов'язані з розвитком внутрішніх та професійних орієнтирів, принципів особистості вокаліста-виконавця та педагога, зацікавленого у неперервному вокально-педагогічному зростанні. Реалізація першої педагогічної умови впровадження методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку активувала світоглядні орієнтири у сферах вокального мистецтва та педагогіки, ціннісну та мотиваційну сфери майбутніх фахівців.

Для підсилення орієнтації освітнього процесу на цінності та ідеали вокального мистецтва і педагогіки у процесі підготовки до вокально-педагогічного саморозвитку ми використовували метод градації професійних ідеалів майбутніх викладачів мистецького профілю. Педагогічний вплив на активізацію вмотивованості здобувачів до здійснення вокально-педагогічного саморозвитку здійснювався на основі застосування методів бесіди з індивідуальних мотивів і цілей вокально-педагогічного саморозвитку, розробку персонального плану саморозвитку. Фокусування на розвитку цілеспрямованості особистості у сфері вокально-педагогічного саморозвитку в освітньому процесі вимагало застосування методів: порівняння педагогічних біографій видатних вокалістів-педагогів, аналізу вокального твору з позицій «Я-виконавець» та «Я-викладач».

Визначені підходи, принципи та методи відповідають меті першого етапу формувального експерименту – збагаченню світоглядно-мотиваційної складової підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, стимулюванню їхньої ціннісно-інтенційної сфери особистості, бажання реалізувати вокально-педагогічні цінності. Вибір актуальних для етапу методів дозволив збагатити зміст експериментальних дисциплін інформацією з теорії саморозвитку, що пов'язана з ціннісними орієнтаціями та ідеалами особистості, системою професійних мотивів, свідомістю, активністю та планомірністю зростання у виконавсько-педагогічній діяльності. У процесі реалізації першої умови спостерігалось безперервне збагачення системи ціннісних орієнтацій та ідеалів студентів у сфері вокального мистецтва і педагогіки. Помітно зростала зацікавленість вокально-педагогічним саморозвитком, ефективними механізмами самозміни характерологічних особливостей особистості з метою досягнення вокально-педагогічної майстерності. Більш динамічною стала цілеспрямованість здобувачів щодо набуття вокально-педагогічних компетентностей, їх маніфестація як засадничих для процесу саморозвитку. Таким чином, на першому етапі методики сформувалася ціннісно-інтенційна сфера особистості майбутніх викладачів

мистецького профілю, збагатився професійний світогляд, більш виразним стали вияви вокально-виконавського та педагогічного самовираження.

На цьому етапу формувального експерименту з учасниками ЕГ було опрацьовано низку творчих завдань. Зокрема, учасники експерименту, практично вибудовуючи *градацію професійних ідеалів майбутніх викладачів мистецького профілю*, здійснювали відпрацювання різних форм осмислення системи актуальних професійних цінностей.

Здобувачка Л.С. на матеріалі твору К.Стеценка на сл. Т.Шевченка виконувала творче завдання «Образ сучасного викладача вокалу». Воно уявляло собою фрагмент уроку для студента бакалаврату. У вступному слові студентка відзначила, що цей твір є перлиною вокальної творчості композитора першої чверті ХХ століття, в якому передано почуття смутку за Батьківщиною поета, який перебував на засланні. На першому етапі роботи з текстом увага спрямовувалася на його інтонаційно-ритмічне осягнення. Відзначимо майстерний виконавський показ студентки-викладачки. Вона виявила неабиякий педагогічний хист і передбачила необхідність послідовного опрацювання нотного тексту та зробила його розподіл у відповідності зі структурою фрази, а інколи – й мікроінтонацій. Вірне відтворення звуковисотності осягалось нею у поєднанні з відчуттям високої позиції. Спостерігалось прагнення щодо розбудови цілісної виконавської форми.

Другий етап роботи вирізнявся акцентуванням уваги на плавності мелодичної лінії, відпрацюванні кантилени та політності звуку. Невід'ємним елементом уроку було відпрацювання динаміки, передусім, співставлення тихого та голосного звучання (т.1-8), відтворення кульмінації (т.9-10) та наступного динамічного спаду (т.11-14). Важливого значення надавалось відтворенню фермат (т.4, 10), а також темпових змін (т.10, 14 *rit.*, 11-13 *a tempo*).

Третій етап заняття було присвячено досягненню органічного синтезу поетичної та музичної складових. Було вірно визначено необхідність такої метроритмічної пульсації, де виділялися сильні та відносно сильні долі, окремі склади, найбільш вагомі в контексті відтворення образного змісту. Провідним принципом роботи була рівність звукової лінії, яку не порушувало виокремлення

окремих одиниць тексту. Атака звуку вирізнялася окремими рисами. Вона була більш м'якою в зоні тихої динаміки і більш твердою у фрагментах з голосною динамікою. Окремо опрацьовувався смисловий акцент на слові «Україну» як найбільш значущий в художній концепції твору. Ці та інші елементи вокальної технології мали своїм вектором досягнення різних емоційних станів героя, провідним з яких було почуття любові до України.

Четвертим етапом заняття була робота студента-бакалавра з концертмейстером, мета якої полягала в досягненні цілісності ансамблевого виконання. У 1-5 тактах важливим її завданням окреслювалося точність та синхронність відтворення мелодичної лінії та гармонічної вертикалі з акцентуацією сильних та відносно сильних долей. У 7-10 тактах виконавець мав відчувати фактурні зміни партії фортепіано, а у 10 такті – точно відтворити сповільнення темпу, фермату з наступним філіруванням звуку.

На п'ятому етапі заняття відпрацьовувалась інтерпретація твору, простежувалося більш глибоке занурення в його образну сферу та музичну стилістику. Одним з рекомендованих завдань було виразне декламування поетичного тексту, що вплинуло на більш глибоке осмислення виконавцем образного змісту.

Шостий етап заняття був пов'язаний з підготовкою до сценічного втілення твору. На ньому студентка магістратури за допомогою виразної міміки та рухів корпусу працювала над відтворенням розмаїтої образно-емоційної палітри вокальної композиції.

Таким чином, у процесі проведення відкритого заняття зі студентом бакалаврату актуалізувались та надалі обговорювались такі професійні цінності й орієнтири як: розуміння вокальної музики як мистецького та духовного надбання людства, виконавська культура як феномен музичного мистецтва, виконавська інтерпретація та її складові як матеріалізація вокальної майстерності, вокальна звучність як естетичне явище, педагогічний процес у сфері вокального мистецтва як важлива складова гуманістичної культури.

Інший учасник експерименту Л.Ч. розв'язував творче завдання «Мій шлях до професійної майстерності», яке передбачало виконання ним Романсу

Неморіно з опери «Любовний напій» Г.Доніцетті. Студент продемонстрував розвиненість вокально-технічних умінь і навичок. Він виявив гарне володіння голосом і достатній рівень обізнаності в італійській вокальній традиції *bel canto* та безпосередньо в оперній творчості Г.Доніцетті. Його спів віддзеркалював естетику академічної італійської школи. Виконавець досягнув образний стрій музики і прагнув відтворити його у всіх розділах твору. Володіння співацьким диханням у нього було на належному рівні: це простежувалось передусім при відтворенні коротких фраз, більш протяжні мелодичні фрази вирізнялися навичками керування звукового повітряного потоку. Голос співака звучав природньо і стабільно на всьому діапазоні. Студент виявив добре володіння італійською мовою, що відобразилося у співі, ясності вимови тексту, доцільному виявленні смислових акцентів, передачі суб'єктивно-ліричного характеру музики, а в окремих фрагментах – драматичної експресії (т.22-25, 39-40).

Співаком було дотримано балансу переважаючого головного та грудного резонаторів, свідомої керованості резонансним забарвленням у відповідності з теситурою, збереження позиції піднятого м'якого піднебіння, вільності відтворення високих нот (т.14-15, 22-23, 31-32). Артикуляційний апарат функціонував вірно, без надмірного напруження. Розмаїття засобів вокального втілення твору, органічне поєднання світлого та більш затемненого тембрів, інтонаційна чистота співу, вільне відтворення метроримічного малюнку, тонка динамічна градація виконання, цілісність досягнення музичної форми та ін. риси виконання свідчили про високий рівень вокальної культури. Інтерпретація арії вирізнялася поєднанням високого рівня вокальної технології зі втіленням складного емоційного стану героя, забарвленого почуттями закоханості, меланхолії, надії на взаємність кохання. Відповідною до вокальної була сценічна культура виконання, яка віддзеркалювала широку палітру емоційних станів героя, виявлялась у деталізованій міміці, драматургічно виправданих рухах корпусу, прагненні донесення художнього задуму до слухачів.

Виконання студентом арії у середовищі викладачів та учасників формувального експерименту актуалізувало та спонукало до осмислення таких цінностей вокально-виконавської діяльності як: вокально-технічні уміння та

навички у контексті італійської вокальної школи, звукове втілення музики Г.Доніцетті, художньо-виконавська інтерпретація оперної арії, мистецтво кантиленного співу, автентичне відтворення іншомовного тексту в співі, вокальна та сценічна культура як мистецькі явища тощо. У процесі підготовки твору до сценічної реалізації студент цілеспрямовано працював над досягненням більш високого рівня виконавської майстерності, опирався на знання вокальної технології академічного співу, постійно працював над удосконаленням музично-поетичного синтезу у співі, проводив тренувальні вправи щодо зростання техніки звукоутворення, апробував комплекс коректувальних прийомів для подолання труднощів звукового втілення.

Виконання цих завдань сприяло зростанню якості підготовки студентів з показника ціннісно-інтенційного критерію – «ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки», здатності до усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття виконавця-викладача та його професійної вокально-педагогічної діяльності, сформованості особистісно значущих професійних ідеалів та орієнтація на еталони вокально-педагогічної майстерності високого рівня.

Для активізації вмотивованості здобувачів проводились *бесіди з індивідуальних мотивів і цілей вокально-педагогічного саморозвитку*. Через форму бесіди здійснювався вплив на осмислення особистістю свого внутрішнього мотиваційного світу, мотивів майбутньої професійної діяльності у закладах початкової спеціалізованої мистецької та вищої мистецько-педагогічної освіти. Наводимо тематику проведених з учасниками експерименту бесід: «Мотивація професійного вибору майбутнього викладача мистецького профілю», «Особистісне цілепокладання майбутнього викладача мистецького профілю», «Вокально-виконавська майстерність як чинник професійного становлення майбутнього викладача мистецького профілю», «Педагогічна творчість та інновації як підґрунтя вокально-педагогічного саморозвитку», «Індивідуальна траєкторія вокально-педагогічного саморозвитку студента», «Творчий потенціал особистості майбутнього викладача мистецького профілю», «Подолання труднощів вокально-педагогічного саморозвитку», «Професійні ідеали вокально-

педагогічної майстерності», «Самоосвіта та рефлексія у вокально-педагогічному саморозвитку». Бесіди супроводжувались адаптацією їх тематики на вокальний матеріал.

Наводимо фрагмент бесіди з учасниками експерименту на тему «Мотивація професійного вибору майбутнього викладача мистецького профілю» після прослуховування твору М. Лисенка «Безмежнеє поле» на сл. І.Франка:

Викладач: Які чинники та внутрішні мотиви вплинули на обрання Вами професії викладача мистецького профілю?

Студент Л.Ц.: Мене з дитинства приваблює вокальне мистецтво. З української музики мені є надзвичайно близькою вокальна творчість М.Лисенка – фундатора національної композиторської школи. У моєму репертуарі вже опановані твори цього композитора на вірші Т.Шевченка та І.Франка. Тому у творі, який ми зараз прослухали, мене вразила краса мелодичної лінії, розмаїття темброво-динамічних барв у партії соліста та інструментальному супроводі.

Викладач: Які професійні риси особистості потребують розвитку для оволодіння високим рівнем вокально-виконавської майстерності?

Студент Л.Ю.: Передусім високий рівень музичних знань, наполегливість в оволодінні голосом, глибоке осягнення історії вокального мистецтва, працелюбність, здатність до комунікації зі слухачами, спостережливість, емпатійність, розвиненість музичного слуху і пам'яті, емоційний інтелект та ін. Зокрема, вивчення романсу М. Лисенка спонукає до саморозвитку здатності щодо володіння складною музичною мовою, втілення синтезу поезії і музики, удосконалення вокальної технології, умінь відтворювати різних емоційних станів, розкриття внутрішнього драматизму образу.

Викладач: Які цілей Ви прагнете досягти у процесі вокально-педагогічного саморозвитку?

Студент Л.С.: Я прагну ґрунтовно осягнути вокальне мистецтво як складову частину музичної культури. Окрім історії, теорії сольного співу, важливим вектором моїх прагнень є методичні та психолого-педагогічні засади цієї професії. Ознайомлення з солоспівом М.Лисенка спонукає мене більш глибоко замислитись над художньою образністю та вокальним стилем цього

композитора. На мій погляд, це дозволить мені глибше зрозуміти духовні, морально-етичні та музично-естетичні цінності вокальної культури людства.

Викладач: Якою буде послідовність Ваших професійних дій для досягнення Ваших цілей?

Студент М.Д.: Систематична робота над удосконаленням вокальної техніки, участь у різних формах виконавської апробації, самоаналіз власних сценічних виступів і педагогічної практики. Музична мова та образність твору М. Лисенка, на мою думку, вимагають уваги виконавця до розширення власного репертуару творами цього композитора, в яких представлено ліричну, лірико-психологічну, лірико-епічну, лірико-драматичну, героїчну образні сфери; до роботи над розвитком індивідуального виконавського стилю, а також набуття досвіду передбачення можливих результатів вокально-педагогічного зростання.

Метод розробки персонального плану саморозвитку передбачає структурування програми професійного самовдосконалення, в якій визначаються цілі, завдання, вектори, засоби та очікувані результати саморозвитку вокально-виконавської та педагогічної майстерності майбутніх викладачів мистецького профілю. Його застосування попередньо відпрацьовувалось через виконання учасниками експерименту низки підготовчих творчих завдань як складових елементів персонального плану. Студентами було опрацьовано наступні творчі завдання: «Моя професійна траєкторія», «Самодіагностика професійних ресурсів», «Персоналізація мого вокально-технічного розвитку», «Мій педагогічний стиль», «Рефлексивний щоденник професійного саморозвитку» та ін. Під час їх виконання набувались навички: визначення основних цілей вокально-виконавського саморозвитку; аспектів, які потребують опрацювання; систематизації вокальних вправ, напрямів вдосконалення педагогічної майстерності, способів розвитку творчого потенціалу учнів, розробки конкретних дій для досягнення цілей, осмислення репертуару і форм творчої активності, прогнозування очікуваних результатів професійного зростання тощо.

Учасник експерименту У.М. розробив персональний план саморозвитку на прикладі опанування ним романсу О. Бобикевича «Розвивайся, лозо, борзо...» на сл. І.Франка. Зокрема, студент сформулював загальну мету саморозвитку як

удосконалення вокально-технічної майстерності в аспектах індивідуалізації стилю виконання та поглиблення методичної компетентності. До плану увійшли наступні вектори перспективної роботи: основних напрямів саморозвитку (вокально-технічний, вокально-виконавський, вокально-педагогічний, науково-методичний), форм самоконтролю (щоденник вокально-педагогічного саморозвитку, самоаналіз вокальних виступів, самоаналіз проведених занять, консультації з викладачем), очікуваних результатів реалізації плану (зростання рівня вокально-виконавської майстерності, методичної компетентності, підготовленість до самостійного професійного самовдосконалення у виконавсько-педагогічній діяльності).

Зокрема, плануючи вокально-технічний саморозвиток у процесі вивчення романсу, студент до запланованих дій відніс: добір вокальних вправ і методів розвитку вокальної техніки, вірне дозування повітря у відповідності з будовою фрази, відчуття природності звучання голосу, органічного поєднання в співі головного та грудного резонаторів, інтонаційної точності, самоаналіз власного виконання. До очікуваних результатів ним віднесено: економне, плавне дихання; вільне звучання голосу при інтонуванні ускладненої інтонаційно та ритмічно музичної мови; тембральна наповненість звучання, розширення голосового діапазону.

Плануючи вокально-виконавський саморозвиток у процесі вивчення романсу, студент до запланованих дій відніс: аналіз поетичного та музичного тексту, передачу в інтерпретації стану весняного пробудження та оновлення рідної землі, втіленні у співі жанрових ознак веснянки, акцентуацію асоціативних зв'язків образу ниви з Україною, доцільність застосування виконавських засобів виразності, осмислення сценічної поведінки у зв'язку з образною сферою. До очікуваних результатів ним віднесено: відтворення глибини художньо-поетичного та музичного синтезу в розкритті теми пробудження духовності українського народу, зростання художньої виразності та яскравості відтворення динамічних контрастів, покращення індивідуальної художньої манери виконання, підвищення сценічної виразності у передачі патріотичної ідеї засобами міміки, сценічних рухів.

Плануючи вокально-педагогічний саморозвиток у процесі вивчення романсу зі студентом бакалаврату, здобувач до запланованих дій відніс: вивчення методичної літератури з вокальної педагогіки, розробка плану заняття, осмислення та аналіз педагогічних ситуацій на занятті (створення психологічного клімату, пробудження інтересу до творчості О.Бобикевича, раціональний розподіл часу, послідовність оволодіння музичним текстом та засобами вокальної техніки). До очікуваних результатів ним віднесено: зростання рівня музичного мислення, збагачення досвіду щодо індивідуального стилю викладання, поглиблення знань про сучасних українських композиторів та стилістику й жанрові особливості західноукраїнської музики, а також змістовну наповненість різних етапів вивчення вокальних творів зі студентами.

Плануючи науково-методичний саморозвиток у процесі вивчення романсу, студент до запланованих дій відніс: вивчення наукових і методичних джерел з вокального мистецтва та вокальної педагогіки, участь у студентських наукових конференціях, участь у наукових та творчих проєктах мистецького спрямування з питання втілення поезії І.Франка в музичній інтерпретації О. Бобикевича та інших композиторів, занурення до наукових засад художньої інтерпретації. До очікуваних результатів ним було віднесено: поглиблення теоретичних знань з вокального мистецтва та вокальної педагогіки, більш високий рівень формування науково-педагогічного мислення, розширення світоглядних уявлень щодо вокальної Франкіани, розвиненість цілісного бачення сутності виконавської інтерпретації вокальної музики.

Виконання цих завдань сприяло зростанню якості підготовки студентів з показника ціннісно-інтенційного критерію – «міра вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку», стійкість внутрішньої мотивації до професійного зростання у вокально-педагогічній діяльності, ініціативність у виборі форм і засобів власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Застосування *методу порівняння педагогічних біографій видатних вокалістів-педагогів* було спрямоване на висвітлення процесу професійного становлення та педагогічної діяльності відомих виконавців-педагогів з метою визначення теоретичних і практичних засад вокально-педагогічної майстерності

як еталонних педагогічних зразків навчання учнів мистецтву співу. Реалізація методу передбачала: відбір кількох відомих педагогів-вокалістів, аналіз чинників та етапів їх професійного становлення, виокремлення педагогічних ідей, принципів та методів; порівняльний аналіз з висновками.

Наводимо фрагмент розв'язання завдання, здійснений учасником експерименту Ц.М., який порівнював біографії Олександра Мишуги та Павла Голубєва. У творчій діяльності видатного українського співака-педагога О.Мишуги отримала глибокий відбиток естетика італійської вокальної школи. Мистецтво співу він опановував у Львові під орудою професора Валерія Висоцького. Останній у свій час вивчав спів в Італії під керівництвом знаменитого співака і вокального педагога Фр. Ламперті. О.Мишуга удосконалював свою виконавську майстерність в Міланській консерваторії у класі професора М. Джованні. П.Голубєв є видатним представником української вокальної школи ХХ ст. на теренах Слобожанщини. На початку минулого століття він отримав вокальну освіту в Харківському музичному училищі та консерваторії, де опановував мистецтво сольного співу в класі видатного італійського співака та педагога Алессандро Федеріко Бугамеллі. Отже, формування творчої індивідуальності О.Мишуги зазнало більшого впливу двох вокальних шкіл – української та італійської, а становлення П. Голубєва як співака та педагога повною мірою віддзеркалює естетику італійської вокальної школи.

Педагогічні принципи О. Мишуги віддзеркалювали його ґрунтовну фахову підготовку, широкий гуманітарний світогляд, а також унікальний досвід музично-виконавської діяльності та багатолітньої практики викладання. Його вокальна педагогіка вирізнялася самобутніми рисами, викладання співу було покладене ним на наукову основу. На уроках вокалу учні не лише співали, а отримували необхідні знання про будову голосового апарату. З цією метою використовувались різні малюнки, графіки та діаграми. В центрі уваги професора було формування правильної емісії голосу у найбільш сприятливому для співака регістрі. Він зробив обґрунтування поняття вокально-вірного тону і музично-вокального слуху. Методологічним підґрунтям вокальної школи артиста стало положення про спів як продовжену мову.

Вокальна педагогіка П.Голубєва характеризувалася самобутніми ознаками. В його класі студенти осягали не тільки сольний, але й ансамблевий та хоровий спів. Заняття передбачали вирішення комплексу завдань, таких як: досягнення рівності звукової лінії та виявлення притаманного кожному співаку неповторного тембру голосу, поступове розширення діапазону, починаючи з середнього регістру, формування розмаїтої палітри звучання, наповненої обертонами; виконавська інтерпретація твору.

Метод *аналізу вокального твору з позицій «Я-виконавець» та «Я-викладач»* застосовувався на прикладі романсу О.Білаша «Цвітуть бузки» на сл. М. Рильського, який аналізувала учасниця експерименту Л.С. Романс вирізняється ліричним, одухотвореним характером. У ньому відтворено пробудження природи навесні, картину цвітіння бузку, яка порівнюється з піднесеним станом душі людини. В її уяві виникають напівзабуті спогади про дорогу людину, яка стала казкою життя. У процесі виконавського аналізу твору студентка цілісно осягнула художній образ, тонко відчула ліричну образну сферу та гнучку зміну образних відтінків. Вона звернула увагу на кантиленну манеру співу, органічне поєднання окремих музичних побудов у цілісній драматургічній лінії розвитку образу. З точки зору вокально-технічної основи вона відзначила м'яке відтворення звуку, природне і стабільне звучання голосу у всіх ділянках діапазону, відсутність надмірного напруження навіть у високій теситурі, гнучкі переходи між головним та грудним резонаторами. Найбільш важливим з точки зору вокальної технології вона зазначила органічне координування співацького дихання з фонацією, непомітний перехід з головного до грудного резонаторів.

Студентка звернула увагу на регуляцію обсягу дихання у відповідності з будовою фраз, ясним вимовлянням тексту, зі збереженням вокальної якості звуку, досягнення точного відтворення інтонації, а також ритмічного малюнку, створення розмаїтої динамічної палітри з виявленням довершеної техніки філірування звуку, виразності відтворення темпових змін. Зокрема, нею було наголошено на контрастному співставленні різних образних сфер і темпів, а також невеликих темпових змінах у межах великих розділів. Акцентувалося на органічній єдності виконання з інструментальним супроводом. Це завдання

видавалось доволі складним, оскільки у вокальній партії та партії фортепіано музична мова вирізняється поліритмією, зокрема у фортепіанному викладі використано рух тріолями.

Здобувачка добре осягнула та осмислила інтерпретаційні риси твору, що виявилось в акцентуванні широкої палітри динамічних засобів, які охоплювали обсяг звучання від *p* до *f*, а також різних нюансів послаблення та посилення звуку. Доцільним до інтерпретаційного задуму було розуміння нею фразування, яке дозволяло виконавцю відтворювати схвильований внутрішній стан героїні без перебільшеної драматизації. Ознакою якісного аналізу було витончене відчуття поезії М.Рильського.

Аналіз сценічне виконання містив ідеї стриманої поведінки, глибокої зосередженості на процесі співу та відтворенні образності й музичної драматургії, органічності та майстерності спілкування зі слухачами.

Здійснюючи аналіз твору з позиції «Я-викладач», студентка звернула увагу на наступні педагогічні позиції. Важливим спрямуванням початкового етапу вивчення твору було визначено точне відтворення звуковисотності мелодичної лінії, а також метроритмічного малюнку. Таке розучування передбачало поступове об'єднання послідовне осягнення окремих фраз і мотивів та їх в цілісну лінію першого періоду. Після засвоєння першого періоду за таким самим принципом передбачалося розучування другого періоду, із ще більшою увагою до відтворення низки інтонаційних труднощів та високої теситури на його початку. Послідовне розучування твору зі студентом бакалаврату передбачало вивчення передусім вокальної лінії, з поступовим поєднанням з інструментальним супроводом. Звукове втілення твору потребувало активного слухового контролю з метою досягнення інтонаційної та метроритмічної узгодженості виконання.

Виконання окреслених завдань передбачає розвиток навичок кантиленного співу, відпрацювання механізму плавного переходу з одного складу на інший, а також досягнення безперервності мелодичної лінії. Важливим аспектом у цьому контексті є відпрацювання механізму співацького дихання з переважаючим використанням його діафрагмально-реберного типу, відчуттям опори звуку,

оптимального тиску повітря під час співу, координації дихання зі звучанням голосу.

З точки зору вокальної методики місія педагога планувалася у розкритті принципів побудови вокальних фраз, які вирізняються охопленням більш розгорнутої музичної думки та дрібних структурних побудов. Виокремлювалися ті фрагменти, слова і навіть окремі склади літературного тексту, які потребували смислового та артикуляційного виділення. Розвиток музикальності передбачався не лише на матеріалі цього твору, а й за допомогою виконання низки підготовчих вправ, як спеціальних, так і взятих з тексту романсу. Таке виконання передбачало відтворення однієї і тієї ж вправи в різному емоційному стані. Це сприяє не тільки формуванню музикальності, а також артистичності подання матеріалу.

Плануючи етап інтерпретаційного опрацювання твору, студентка поставила завдання глибокого занурення до художнього задуму, у зв'язку з чим передбачалося виразне читання поетичного тексту, яке поєднувалося з мімікою та доцільними рухами. У пошуках необхідного звукового еталону було заплановано прослуховування цього твору у виконанні різних співаків з порівняльним аналізом специфіки інтерпретацій. Для занурення у звуковий простір вокальної музики О. Білаша передбачався пошук асоціативного ряду з іншими творами композитора.

Виконання цих завдань сприяло підготовленості здобувачів з показника ціннісно-інтенційного критерію – «ступінь здатності до цілеспрямованого вокально-педагогічного саморозвитку», здатності до свідомого визначення цілей професійного самовдосконалення, вмінь ідентифікувати вокально-педагогічні та особистісні зміни у вокально-педагогічній діяльності.

Таким чином, на першому етапі формувального експерименту всі методи роботи були спрямовані на розвиток світоглядно-мотиваційної сфери підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, її ціннісно-інтенційної площини. Розробка завдань була орієнтована на підсилення орієнтації освітнього процесу на цінності та ідеали вокального мистецтва і педагогіки, активізацію вмотивованості здобувачів

до здійснення вокально-педагогічного саморозвитку й фокусування на розвитку цілеспрямованості особистості у сфері вокально-педагогічного саморозвитку.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування світоглядно-мотиваційного компоненту було проведено діагностику згідно з показниками ціннісно-інтенційного критерію, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 3.7 через порівняння рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку до початку та наприкінці першого етапу формувального експерименту. Результати подані в Додатку К1.

Другий етап формувального експерименту тривав упродовж другого семестру 2024-2025 н. р. і був спрямований на такі напрями підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку:

- зростання теоретичної обізнаності щодо вокально-педагогічного саморозвитку, яке дозволяє набувати нових знань щодо закономірностей, принципів професійного самовдосконалення у сфері вокального мистецтва і педагогіки, забезпечує усвідомлене ставлення до вокально-педагогічної діяльності в цілому та відповідно дотримання етапності у саморозвитку;
- зростання здатності до вокально-технічного саморозвитку, яке відбувається у процесі оволодіння вокальними техніками, набуття досвіду діагностування технічних труднощів, добору адекватних технічних вправ;
- активізація методичної спроможності викладача-вокаліста, яка дозволяє оволодіти теорією і методикою навчання співу, ефективно формувати вокальні вміння в учнів, забезпечувати цілісність педагогічного процесу.

Для виконання творчих завдань цього етапу було застосовано практичні, індивідуальні заняття, самостійну роботу, виробничу практику, індивідуальні бесіди, ініціативний творчий пошук кожного здобувача, роботу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій як організаційні форми освітнього процесу.

Другий, інформативно-розвивальний, етап формувального експерименту спрямовувався на саморозвиток другої складової компонентної структури підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-

педагогічного саморозвитку – когнітивно-технологічну. Зміст другої умови пов'язаний із широкою теоретичною обізнаністю щодо вокально-педагогічного саморозвитку, досвідом вокально-технічного саморозвитку та методичної спроможності викладача-вокаліста. Апробація другої педагогічної умови спрямовувалась: на закономірності, принципи професійного самовдосконалення здобувачів у сферах вокального мистецтва та педагогіки, знанієві засади вокально-педагогічної діяльності та етапність саморозвитку, теорію і практику оволодіння вокальними техніками, набуття навичок діагностики технічних труднощів, вільність вибору адекватних технічних вправ, а також теорію і методику навчання співу, навички формування вокальних вмій в учнів, забезпечення цілісності педагогічного процесу як вектори фахової підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю.

Другий етап формувального експерименту спонукав до застосування комбінації творчих завдань і методів пізнавально-пошукового характеру. Для зростання теоретичної обізнаності щодо вокально-педагогічного саморозвитку було апробовано комплекс методів і відповідних творчих завдань.

Метод *кейс-стаді* був пов'язаний з розглядом різних професійних ситуацій, дотичних до професійної вокально-педагогічної діяльності майбутніх викладачів мистецького профілю, зокрема в аспекті саморозвитку. Його розгортання передбачало осмислення, аналіз, обговорення та пошук векторів набуття нових знань у сфері вокального мистецтва і педагогіки. Студент Ч.Ч., який презентував застосування методу, обрав для себе кейс-стаді «Напрями вокально-педагогічного саморозвитку у процесі вивчення романсу “І небо невмите, і заспані хвилі” О.Бобикевича» на сл. Т.Шевченка. Він розробив структурні етапи апробації методу: визначити коло основних виконавських та педагогічних проблем; виявити виконавські та педагогічні труднощі у процесі вивчення твору; розробити найбільш ефективні шляхи вокально-педагогічного саморозвитку, які допоможуть у процесі вивчення твору вдосконалити власну виконавсько-педагогічну майстерність; створити план розв'язання виконавсько-педагогічних ситуацій з метою професійного самовдосконалення; обґрунтування обсягу теоретичних знань для розв'язання цих ситуацій.

Зокрема, визначаючи коло основних виконавських проблем у вивченні твору, студент окреслив наступні: розкриття розмаїтої образної сфери твору, довершене володіння співацьким голосом та вокальною технологією, інтонаційна точність та контроль звуковидобування, гнучкість голосу та спроможність застосовувати широку палітру тембрових відтінків, створення індивідуального виконавського стилю. Означені завдання впливають із художньої образності та музичної стилістики твору. Місія виконавця у цьому творі впливає у розкритті душевних роздумів людини над своїм буттям, відтворення почуття самотності, усвідомлення чужини, яка є однією зі змістовних складових твору; драматичної напруги у стані людини, яка доведена до відчаю у кульмінації твору.

Виконання творчого завдання сприяло зростанню якості підготовки здобувачів з показника пізнавально-праксеологічного критерію – «міри теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку», знань теоретичних та особистісно-розвивальних основ вокального мистецтва та вокальної педагогіки; розуміння сутності, етапів та механізмів професійного самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності.

Здійснюючи педагогічний вплив на зростання здатності до вокально-технічного саморозвитку впроваджувався метод *вокально-технічного проектування*. Цей метод пов'язаний з набуттям досвіду самостійного проектування досягнення здобувачем еталонних вокально-технічних умінь, враховуючи самоаналіз особистого виконавського потенціалу і розв'язання різного рівня складності професійних завдань. Реалізація методу передбачає дотримання майбутніми викладачами мистецького профілю низки основних етапів: самодіагностування власних вокально-технічних досягнень з метою виявлення позитивних та проблемних аспектів голосоутворення, що потребують удосконалення; самопроектування цілей вокально-технічного саморозвитку й визначення системи вокальних вправ та репертуару з виокремленням часових меж їх реалізації; практичного відпрацювання комплексу вправ, виконавської інтерпретації вокальних творів з осмисленням динаміки вокально-технічного саморозвитку; рефлексивно-оцінювальна діяльність з осмислення перебігу

вокально-технічної роботи, доцільності та ефективності використаних методів з коригуванням векторів подальшого вокально-педагогічного саморозвитку.

Здобувачка О.К. розробляла та презентувала вокально-технічний проєкт «Формування навичок кантиленного співу та опори дихання у процесі підготовки та презентації твору Б. Фільц “Ох, як нам треба доброти!” на сл. Т.Савчинської-Латик». Зокрема, на першому етапі розробки проєкту студентка виявила добре розуміння музичного тексту з точки зору визначення внутрішнього світу образу героїні та вибору відповідної звукової палітри звучання. Позитивними сторонами виконання вона відзначила досягнення узгодженості внутрішнього відчуття звукового образу і реальної звукової палітри, такої зміни динаміки голосу, яка віддзеркалює внутрішній стан героїні (т.1-15 стан спокою, оповідальності; т.16-24 зростання емоційної напруги, експресія; т. 25-31 смислове узагальнення, повернення ліричного стану); плавності звукової лінії у музичних фразах (т.2-10, 15-23), чіткості артикуляції без голосового напруження (т.18-21), координованості дихання і фонації, адаптації дихання у відповідності з художніми завданнями (т.18-23), інтонаційної та метроритмічної точності виконання. Співачка діагностувала у себе уміння здійснювати контроль дихання залежно від протяжності фрази, завдяки опорі звуку досягати стабільного природного звучання на всіх ділянках діапазону; однорідності тембру у різній динаміці, такого забарвлення звуку, в якому поєднується головне та грудне звучання.

До проблемних аспектів голосоутворення, що потребують удосконалення, вона віднесла: досягнення більш яскравого контрасту між ліричним монологом-роздумом героїні (т. 1-15) і тими фрагментами сольної партії, які мають ознаки наспівно-декламаційного типу мелодики (т. 16-20, 27-30). Інтонування в мінорній тональності потребує кращого дотримання принципів зонного строю, більшої уваги до інтонаційної точності звуку у тих фрагментах, де відсутня інструментальна підтримка або супровід вирізняється складною музичною мовою, надзвичайного гострого відтворення увідних звуків та виявлення різниці між ними та натуральними щаблями (т. 12, 25).

На останньому етапі проєкту здобувачка осмислила доцільність та ефективність використаних на третьому етапі вправ (на розвиток наспівного звучання, безперервності розгортання мелодичної лінії, поєднання головного та грудного резонування, коригування динаміки і тембру, управління енергією звукового потоку, здатності адаптувати техніку співу до стану голосового апарату, переходу на більш м'яку атаку та легшу резонаторну позицію та ін.), що дозволило їй визначити вектори подальшого вокально-педагогічного саморозвитку (удосконалення якості вокального звуковедення, єдності музичного та літературно-поетичної складових у контексті цілісності інтерпретації твору, більш глибокого занурення до стилістики сучасного композитора).

Також для зростання здатності майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-технічного саморозвитку проводились *майстер-класи*. Зокрема, було проведено наступні майстер-класи: «Вокально-технічна майстерність майбутнього викладача мистецького профілю», «Індивідуальний виконавський стиль академічного співака», «Елементи вокально-технічної майстерності», «Формування сценічної культури», «Технічні аспекти ансамблевого вокального виконавства», «Робота над дикцією в ансамблевому вокальному виконавстві», «Втілення музичної драматургії в ансамблевому співі», «Опрацювання прийомів звуковидобування зі студентами бакалаврату», «Набуття навичок співацького дихання зі студентами бакалаврату», «Чистота інтонації як елемент вокальної техніки учнів закладів початкової спеціалізованої мистецької освіти», «Особливості вокальної техніки у втіленні народних пісень з різною образною сферою» та ін. Вони відповідали змісту експериментальних дисциплін.

З магістранткою А.К. було проведено майстер-клас з теми: «Розвиток вокальної опори дихання як основи вокально-технічної майстерності». Опрацьовувався твір «Зіронька» М.Понсе. Структурою майстер-класу було обрано: вступне слово, етап демонстрації твору викладачем, практичне опрацювання зі студенткою, рефлексія щодо результатів роботи. Зокрема, на третьому етапі майстер-класу зі студенткою було опрацьовано наступні елементи вокальної опори дихання: вільний та глибокий вдих, координація дихання з фонацією, відтворення довгих музичних фраз без втрати опори, адаптація

дихання до художніх завдань, зміна дихального механізму для відтворення різних станів образу, контроль дихання в технічно ускладнених фрагментах тексту, контроль дихання при зміні темпу або штриху, вільний резонанс без затисків голосу та ін. Після опрацювання вокальних вправ зі студенткою отримані досягнення були інсталювані до інтерпретації тексту твору. Виконавиця спромоглася виразного відтворення цілісних музичних фраз на одному диханні зі збереженням опори (т. 6-9, 14-18, 18-20), плавного розгортання мелодичної лінії (т.14-22), а також внесення необхідних емоційних змін (т.31-39). Співацьке дихання стало підґрунтям у досягненні тембрально-насиченого звучання не лише розгорнутих музичних побудов, а й окремих звуків. Також виконавиця продемонструвала широку палітру динамічних відтінків (т.6-14 *p*, 15-20 *f*, т. 23-39 поступові динамічні підйоми та спади), які поєднувалися з метроритмічною гнучкістю, низкою агогічних змін (т. 18-19, 32-39), що також віддзеркалювало набутий досвід співацького дихання.

Виконання наведених творчих завдань сприяло формуванню показника пізнавально-праксеологічного критерію – «ступінь здатності до вокально-технічного саморозвитку», здатності до цілеспрямованого самовдосконалення вокально-технічних умінь і навичок, стабільності вокально-технічного самоздійснення.

Педагогічний вплив на ступінь методичної спроможності викладача-вокаліста спонукав до застосування комплексу методів і завдань. Так, метод *вокально-педагогічного проектування* передбачав самостійне створення студентом системи методів та прийомів навчання вокалу з урахуванням індивідуальності учнів, теоретичних знань з вокальної педагогіки та власного викладацького досвіду.

Реалізація методу передбачає дотримання майбутніми викладачами мистецького профілю низки основних етапів: аналіз виробничої педагогічної ситуації з метою виявлення її позитивних та проблемних рис, що потребують методичного опрацювання; проектування освітнього процесу й визначення кола вокальних вправ та репертуару, оптимальних методичних прийомів та форм роботи; проведення заняття у відповідності з розробленим колом вокальних

вправ та репертуару, внесення відповідних змін та корекції; рефлексивно-оцінювальна діяльність з осмислення перебігу вокально-педагогічної роботи, доцільності та ефективності використаних методів з осмисленням подальшого вокально-педагогічного саморозвитку.

Магістрантка Л.Ц. розробляла та презентувала вокально-педагогічний проєкт «Навички легато та динамічна виразність на занятті зі студентом бакалаврату у процесі опрацювання твору «Біла чайка» Д.Задора на сл. Л.Забашти. Зокрема, на другому етапі розробки проєкту студентка спрямувала свою увагу на досягнення творчого взаєморозуміння і створення психологічного клімату на занятті, пошуку індивідуального підходу з урахуванням віку, характеру, здібностей та рівня підготовленості студентки-бакалавра; здійснила підготовку до заняття, спланувала завдання та процес вивчення твору; спланувала перевірку домашнього завдання з прослуховуванням та показом твору цілісно, а також окремими фрагментами; розподілила навчальний матеріал таким чином, щоб найбільш складний охоплював час активної уваги. Зміст заняття був спрямований на досягнення певних позитивних результатів і таким, який окреслював би вектори самостійної роботи здобувача-бакалавра до наступного заняття.

Беручи до уваги особливості вокальної партії у цьому творі, було підібрано як підготовчий матеріал вправи з поступовим рухом рівними четвертними та половинними тривалостями. Також низка вправ передбачала стрибки на октаву, альтеровані звуки, наявність пауз з певним емоційним підтекстом, поєднання довгих і дрібних тривалостей, що в сукупності передає експресивний характер вислову. Також окремі підготовчі вправи передбачали відтворення пунктирного ритму, висхідних ходів восьмими тривалостями, перенесення мелодичної лінії у високий регістр, зміну ладового забарвлення з мінорного на мажорний. Різноманітними були пояснення та виконавський показ викладачем, поєднання співу з інструментальною підтримкою, виявлення неточностей в співі та внесення коректив.

Означене проєктування освітнього процесу дозволило здійснити таку інтерпретацію твору, яка втілила ліризм, жіночу м'якість, теплоту й елегантність і

разом з тим тривогу і ностальгію. Більш органічним став музично-поетичний синтез у виконанні, спрямований на розкриття внутрішньо-емоційного світу людини, оспівування вічного почуття кохання. Студентка прагнула досягнути образ чайки, яка в українській поезії ототожнюється з символом душі ліричного героя, його свободи, а епітет «біла» наголошує на радісному духовному світі, чистоті душі та почуттів. Збалансованим був спів соліста та звучання партії фортепіано.

Метод *алгоритмізації самостійного вокально-педагогічного саморозвитку* передбачав послідовне планування і виконання чітко визначених етапів розвитку вокально-педагогічних умінь. Зміст алгоритмізації утворений кількома етапами, поміж яких: самодіагностики з аналізом рівня вокально-педагогічного саморозвитку, цілепокладання з формулюванням різночасових цілей вокально-педагогічного саморозвитку, проєктування засобів і форм вокально-педагогічного самовдосконалення; реалізації запланованих проєктних дій під час навчання, самостійної роботи і вокально-педагогічної діяльності; оцінювання результатів вокально-педагогічної діяльності, ефективності її методичного оснащення й визначення методичних векторів подальшої діяльності.

Здобувачка Д.М., яка опрацювала зі студенткою бакалаврату твір Ж.Оріка «Біля старого млина» на сл. Ж. Ларю, на другому етапі алгоритму визначила комплекс таких короткострокових цілей для роботи з учнем-бакалавром: визначити коло таких вокальних завдань, які впливають з образності та музичної стилістики твору, відтворити звуковисотність твору та його метроритмічний малюнок, здійснити аналіз окремих елементів будови твору та його цілісної форми, обрати комплекс засобів виконавської виразності. З-поміж довгострокових цілей було визначено: опрацювання низки вправ щодо досягнення стилістики вальсу, самотності вокальної музики композитора, національних ознак його вокального стилю, тонкого відтворення літературно-поетичного синтезу, виокремлення педагогічних векторів щодо досягнення такого виконання, яке б вирізнялося індивідуальними рисами.

Виконання творчих завдань сприяло формуванню показника пізнавально-праксеологічного критерію – «ступінь методичної спроможності викладача-

вокаліста», здатності добирати та застосовувати ефективні методики вокального навчання, прагнення до методичного самовдосконалення та інноваційної спрямованості педагогічної діяльності.

Таким чином, методи другого етапу формувального експерименту були спрямовані на свідоме збагачення когнітивно-технологічної сфери підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, її пізнавально-праксеологічної площини. Підбір творчих завдань був орієнтований на зростання теоретичної обізнаності щодо вокально-педагогічного саморозвитку, здатності до вокально-технічного саморозвитку та активізацію методичної спроможності вокаліста-викладача.

Моніторинг ефективності експериментальної методики щодо зростання якості підготовки здобувачів з когнітивно-технологічного компоненту підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку вимагав діагностики показників пізнавально-праксеологічного критерію, яка висвітлила підвищення результатів в учасників ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 3.7, в якій здійснене порівняння рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку до початку та наприкінці другого етапу формувального експерименту. Результати представлені в Додатку К2.

Третій етап формувального експерименту тривав упродовж першого семестру 2025-2026 н. р. за такими напрямками підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку: зростання ступеню спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності; стимулювання здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку; посилення здатності до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку.

На цьому етапі, як і на попередніх, застосовувався комплекс організаційних форм освітнього процесу, зокрема, індивідуальні заняття, самостійна робота, виробнича практика, робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

На третьому, формувально-компетентнісному, етапі здійснювався педагогічний вплив на третій компонент структури підготовки майбутніх

викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку – компетентнісно-презентативний. Зміст цієї умови пов'язаний із реалізацією досвіду розкриття продуктивно-проектувальної площини підготовки майбутніх викладачів, набуттям студентами компетентності у самопрезентації у виконавській діяльності, навичок проектування вокально-виконавського та фахово-педагогічного саморозвитку.

Запровадження третьої педагогічної умови спрямовувалося на сфери: самопрезентації себе-виконавця як носія цінностей вокальної культури, проектування власної виконавської унікальності та педагогічної ідентичності у часовій перспективі, отже, спрямовувалося на комплекс взаємопов'язаних чинників професійного самовиразу як детермінант вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю.

Для забезпечення педагогічного впливу на зростання ступеня спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності застосовувались спеціально обґрунтовані методи та творчі завдання.

Метод *презентації творчих проєктів* передбачав створення інтерпретаційного задуму та здійснення публічного виконання твору, спрямованого на удосконалення виконавської майстерності, сценічної культури та здатності до творчої самопрезентації. Так, здобувачка А.К., яка презентувала твір А.Дворжака “*Ó, diuse drahá, jedinká*” №8 з циклу «Пісні кохання» op.83, на високому рівні розкрила тему кохання в її ностальгійному ракурсі, тонко передала емоційний стан героїні, відтворила художню ауру, яка вирізняє стилістику цього вокального циклу. Вона виявила високий рівень вокально-технічної майстерності, а саме – володіння широким спектром вокальних прийомів, розмаїттям тембрової палітри, гнучким нюансуванням з охопленням широкого кола динамічних відтінків, технікою співу *mezza voce*. Її виступ вирізнявся зрілістю художньо-інтерпретаційного втілення, глибиною занурення в образну сферу твору та уміння його довершено передавати. У самопрезентації студентки були наявними риси індивідуального виконавського стилю та належний рівень сценічної культури, переконливість, виразність та цілісність сценічного образу, спрямованість виконання на контакт зі слухачами.

Довершеною була її вокальна техніка, яка розкривалася в таких аспектах: узгодженості різних типів дихання (грудного, діафрагмально-реберного, т. 10-13), оптимального контролю за інтенсивністю та швидкістю звукового потоку, координованого функціонування діафрагми та голосових складок при зміні динамічних відтінків (т. 8-13), збереженні опори звуку при різних регістрах (т. 1-9), належному контролі дихання під час відтворення високих ділянок теситури (т. 9-12); адаптації фонації, тембрового забарвлення, штрихів і динаміки до розкриття різних емоційних станів та динамічних хвиль.

Презентація проєкту вирізнялася довершеністю інтонування, яке зберігалось навіть під час відтворення складних фрагментів музичного тексту, таких як висока теситура на *pp,p* (т. 6-9), відтворенні великих стрибків – інтервалів, більших за октаву (т. 11, 17); виявлення інтонаційної різниці між натуральними та альтерованими звуками ладу, інтонаційна стійкість за відсутності належної фактурної підтримки в інструментальному супроводі. Інтонаційна чистота характеризувала виконання великих за своєю протяжністю музичних фраз, які вирізняють музичне мислення композитора в цьому творі, та потребують довершеного володіння технікою співацького дихання. Ознакою виконавської культури співачки є майстерне володіння прийомами філірування звуку.

Виконавиця презентувала проєкт чеською мовою, що відбилося на особливостях співацької дикції студентки. Відтворення чеської мови у співі вимагало від неї наближеного розташування артикуляційного апарату, з чим вона достатньою мірою справилася. Виконавиця досягла плавності звуковедення та переконливого відтворення поетичного тексту з виокремленням мелодичних вершин та найбільш вагомих за своїм змістом складів та слів. Було використано переважно м'яку атаку звуку з її різними градаціями, а також більш тверду при відтворенні голосної динаміки, високої теситури та акцентованих звуків.

В цілому студентка продемонструвала вміння успішно долати низку труднощів під час виконання. Вона глибоко осягнула художню концепцію твору, майстерно відтворила цілісну музичну драматургію, виявила високу культуру

академічного звуку, успішно впоралася з низкою інтонаційних, динамічних, артикуляційних, темпових завдань та відтворенням іншомовного тексту в співі.

Виконання творчих завдань сприяло формуванню показника проєктувально-продуктивного критерію – «ступінь спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності», здатності художньо-довершено презентувати власне вокальне виконання твору та постійного самовдосконалення творчого іміджу співака.

Здійснюючи педагогічний вплив на стимулювання здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку, застосовувався метод *індивідуального проєктування траєкторії вокально-виконавського саморозвитку*, який передбачав самостійні планувальні дії здобувачів з метою забезпечення власного професійного зростання. Студент А.К., який представив індивідуальний проєкт на прикладі Арії Любена з опери «Свято сеньйора» Д.Бортнянського, структурував його, охоплюючи наступні позиції: самодіагностика досягнутого рівня вокально-виконавського саморозвитку, осмислення його цілей, проєктування плану роботи зі зростання вокально-виконавського саморозвитку, реалізація плану роботи у власній самопідготовці, рефлексивно-коригувальна вокально-виконавська діяльність.

Зокрема, самодіагностуючи досягнутий рівень вокально-виконавського саморозвитку, студент зауважив, що на сьогодні він досяг гарного рівня впевненого володіння голосом та елементами вокальної техніки, вміннями здійснювати опору дихання як підґрунтя якісного звуковидобування, оволодів навичками щодо узгодження фонації, тембрової палітри, динаміки, штрихів з розкриттям емоційного змісту вокальної музики; опанував механізм щодо адаптації резонансу, регістрів, артикуляції у відповідності з драматургічною логікою розкриття образу. Він усвідомив, як зміни різних емоційних станів впливають на режим співацького дихання, якою є дія міжреберних м'язів та діафрагми в оптимізації фонаційного тиску, як створювати психологічну установку, що має оптимальний вплив на фонацію, рухливість голосу, співацьке дихання.

Осмилюючи цілі вокально-виконавського саморозвитку, вивчаючи твір, здобувач виділив потребу в осмисленні образності та художньої драматургії вокальної музики різних жанрів і стилів, векторів звукового втілення творів композиторів-представників різних національних мистецьких напрямків, підходів до розкриття синтезу літературно-поетичного й музичного рядів, передусім французькою мовою. Підґрунтям для вирішення цих завдань він визначив безперервне удосконалення вокальної техніки в таких її аспектах як: звуковидобування, дихання, артикуляція, інтонування, дикція та культура мови в співі, динаміка, тембр, темп.

Проектуючи план роботи зі зростання вокально-виконавського саморозвитку, він зазначив: розвиток рухливості голосу, удосконалення співацького дихання, зокрема механізму швидкого вдиху та економного видиху, оволодіння різними видами атаки звуку, засвоєння різних типів вокальної мелізматика, набуття досвіду миттєвого реагування на зміну динаміки, розмаїття емоційних станів, ускладненого ритмічного малюнку та ін. Окремим вектором для себе він сформулював необхідність опанувати інші оперні арії композитора для занурення до стилю музичного класицизму.

Реалізацію плану роботи у власній самопідготовці студент концентрував навколо виконання вправ, означених вище, для чого використовував спеціальний дидактичний матеріал, а також фрагменти з арії. Зокрема, фрагмент твору т. 9-17 був використаний для відпрацювання світлого ліричного забарвлення звуку з поступовим наростанням динаміки; наступна музична побудова була виокремлена з цілісної тканини – для розгортання мелодичної лінії з поступовою драматизацією (т. 17-27). Для кращого відтворення поетичного тексту французькою мовою на матеріалі арії опрацьовувались вправи зі зміною темпу з рухливого на повільний з акцентуванням чіткості вимови приголосних та виділенням найбільш значущих фонем. Окремі вправи передбачали відтворення мелізмів (т. 12, 19, 30, 32), а також мелодичного руху в обсязі квінти зверху вниз на голосній та тихій динаміці (т. 26, 29-30, 36-37, 39-40). Визначені на проектувальному етапі завдання після їх опрацювання були адаптовані до цілісної презентації музичного тексту твору.

Рефлексивно-коригувальна вокально-виконавська діяльність здійснювалась після концертної презентації арії. Здобувач відзначив, що у процесі виконання він досяг ідентичної інтерпретації авторського задуму і відтворив лірично-пасторальний образ героя, мрії якого здійснилися. Характер музики, написаної в стилі французьких комічних опер, виявився близьким його творчій індивідуальності. Серед позитивних рис вокального втілення відзначено сріблястість, легкість звуку, узгодженість фонації з диханням, чіткість артикуляції, ясність дикції у вимові іншомовного тексту, уважність до динамічних змін, відтінків, метроритмічної основи твору і в цілому до відтворення музичної драматургії. Серед векторів подальшого вокально-виконавського саморозвитку було визначено розширення репертуару з музики класицизму, зокрема творчості Д.Бортнянського, збагачення вокальної техніки новими прийомами звуковидобування, співацького дихання, рухливості голосу, таких еталонів співу, які б найбільш повно віддзеркалювали образність, жанрові та стильові ознаки музики.

Виконання учасниками формувального експерименту творчих завдань сприяло формуванню показника проєктувально-продуктивного критерію – «міра здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку», здатності до визначення пріоритетних напрямів вдосконалення виконавської майстерності й прогнозування її результатів та створювати власні алгоритми вокально-виконавського самоздійснення у пошуках індивідуальної траєкторії творчого зростання.

Також на третьому етапі формувального експерименту з метою педагогічного впливу на посилення здатності до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку здійснювалось *моделювання навчально-педагогічних ситуацій*, який передбачав створення та аналіз умовно та реально змодельованих ситуацій, які притаманні співацькому процесу з метою формування професійного педагогічного мислення, методичного досвіду і спроможності приймати педагогічні рішення. Студент В.Х., який представив модель навчально-педагогічних ситуацій на прикладі Арії Зарастро (№2) з опери «Чарівна флейта» В.А.Моцарта, охопив своєю увагою наступні позиції: розмаїта темброва палітра

звучання, динамічні відтінки, співацьке дихання у повільному темпі, складний метроритмічний малюнок, наповненість мелодичної лінії у високому та низькому регістрі.

Зокрема, моделюючи роботу зі студентом бакалаврату над розмаїтістю тембрової палітри звучання у творі, здобувач звернув увагу на необхідність наповненого звучання упродовж всього твору, більш світлого забарвлення на *p* (т.4-5, 8-9, 23-24) і більш глибоких затемнених барв на *mf*, *f* і особливо на нижній ділянці діапазону (т.25-26). Окрім такої загальної характеристики тембру важливим завданням було визначено більш індивідуалізоване забарвлення голосу у відповідності з різними емоційними станами героя. Серед прийомів, завдяки яким планувалось досягти різного забарвлення мелодичної лінії, було виокремлено ступені округлення звуку, його атаки, рівня артикуляції, обсягу відкриття рота, підсилення та послаблення звуку за допомогою механізму співацького дихання, застосування регулярної та рівномірної вібрації.

Моделюючи опрацювання динамічних відтінків, здобувач звернув увагу на притаманну цьому твору детально визначений композитором комплекс динамічних відтінків, які деталізують образ благородної, достойної людини. Визначальною рисою музичної мови у цьому аспекті є використання різних динамічних нюансів у межах коротких музичних фраз у *Larghetto* (т.3-6, 6-8 і надалі), а також використання прийому поступового посилення та послаблення звуку як чинник музичної драматургії та засіб виразності. Окремі музичні фрази повністю витримані на одному динамічному рівні: *f* (т. 22, 24, 26, 28), *p*, які наповнюють цілісний музичний виклад динамічними контрастами. Вагому змістовну роль відіграють короткі репліки в заключних тактах твору на контрастній динаміці, накопиченні динамічної енергії наприкінці твору з утвердженням основної величної ідеї.

Плануючи вокально-педагогічну ситуацію з опрацювання співацького дихання у повільному темпі, студент спрямував увагу на усвідомлення контролю дихання, дозування повітряного потоку у відповідності з будовою музичного фразування, уникнення надмірного тиску на голосовий апарат за допомогою збалансованого опертого звуку, умінню здійснювати перехід в різні ділянки

діапазону (т. 13-17), координувати активну роботу артикуляційних органів без надмірного м'язового тиску, досягати чіткості та правильності вимови тексту німецькою мовою, виокремлювати найбільш вагомі за своїм змістом фонемні або музичні фрази.

Моделювання роботи над складним метроритмічним малюнком передбачало низку завдань: точне відтворення тривалостей звуків, пунктирного ритму, синкопованого малюнку тощо. Виконавське втілення метроритму у цьому творі має свої особливості, пов'язані з тим, що твір написаний у повільному темпі. У зв'язку з цим, виконавцю потрібно відтворити укрупнення кожної тривалості удвічі, тобто, коли восьма тривалість усвідомлюється та виконується як четвертна. Ця особливість отримує віддзеркалення у принципі виконання, а саме, такому, коли пунктирний ритм не загострюється (т. 4-8), так само, синкопи відтворюються уповільнено (т. 11, 27) і в цілому, ритмічна гострота мелодичної лінії не виявляється.

Наповненість мелодичної лінії у високому та низькому регістрі моделювалась наступним чином: поєднання головного та грудного регістрів (т.13-17), однорідність тембру при переході з однієї ділянки голосу до іншої (т. 19-22), збереження сфокусованого і виразного звучання навіть на *p* (т.23-24), органічне поєднання резонування з динамікою та фразуванням, спроможність робити зміни у тембровому забарвленні у відповідності з розгортанням образу, темброва насиченість голосу з широким колом обертонів, політність звуку, досягнення ансамблевої злагодженості з оркестром і таке звучання, яке зберігає свої найкращі якості і доходить до слухача.

Виконання творчих завдань сприяло формуванню показника проєктувально-продуктивного критерію – «міра здатності до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку», здатності планувати індивідуальну траєкторію фахово-педагогічного зростання та прогнозувати результатів фахово-педагогічного саморозвитку.

Моніторинг ефективності експериментальної методики щодо зростання якості підготовки здобувачів з компетентнісно-презентативного компоненту підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку вимагав діагностики

показників проєктувально-продуктивного критерію, яка висвітлила підвищення результатів в учасників ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 3.7, в якій здійснене порівняння рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку до початку та наприкінці другого етапу формувального експерименту. Результати представлені в Додатку КЗ.

Четвертий етап формувального експерименту спонукав до застосування комбінації творчих завдань і методів інтроспективно-акмеологічного характеру. Цей етап тривав упродовж першого семестру 2025-2026 н. р. за означеними напрямками підготовки майбутніх викладачів мистецького: зростання досвіду спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком; стимулювання спроможності до вокально-педагогічної самореалізації; активізація здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку.

На четвертому, акмеологічно-реалізаційному, етапі здійснювався педагогічний вплив на четвертий компонент структури підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку – рефлексивно-результативний. Зміст цієї умови пов'язаний із реалізацією інтроспективно-акмеологічної площини підготовки майбутніх викладачів, набуттям здобувачами навичок спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком, його оцінки та вмінь вокально-педагогічної самореалізації. Запровадження четвертої педагогічної умови спрямовувалося на сфери: системного, усвідомленого, критично-рефлексивного аналізу власних виконавсько-педагогічних досягнень; цілісності системи інтегрування виконавської та педагогічної майстерності, сформованості рефлексивної позиції щодо якісних результатів професійної діяльності та стратегічного планування подальшого виконавсько-педагогічного зростання.

Для зростання досвіду спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком було апробовано відповідні методи і творчі завдання.

Метод *аналізу власних вокальних виступів та занять* передбачав систематичне спостереження, самооцінювання та осмислення індивідуальної динаміки вокально-виконавського та педагогічного зростання з метою

відслідковування перспективи власної професійної майстерності. Студент В.Ч., який презентував аналіз власних вокальних виступів та занять на прикладі твору Г.Форе “Le voyageur” з циклу «3 пісні» №2 op.18, проаналізував 3 власні виконання твору та 3 заняття зі студентом бакалаврату, на яких він вивчав цей твір в якості викладача.

Зокрема, аналізуючи свої виконання, він конкретизував динаміку свого виконавського зростання. Так, аналізуючи свій перший виступ в репетиційному форматі у класі, він переважно осягнув у загальних рисах образний зміст цього твору та передав передусім ліричний емоційний стан героя. Було продемонстровано на належному рівні звуковисотний бік вокальної партії, метроритмічний малюнок, добре володіння елементами вокальної техніки (звуковидобування, відсутність надлишкового підкладкового тиску, співацьке дихання, спів на опорі, адаптація дихання до технічних завдань, поєднання головного та грудного резонування, збереження резонаторної проекції).

Під час другого – концертного виконання твору ним було удосконалено координацію співу та дихання в музичних фразах, більш високою стала культура інтонування, активізувалася робота артикуляційних органів, перехід до високого регістру почав здійснюватися більш органічно. Позитивні зрушення відбулися у відтворення метроритмічного малюнку, витримувався вказаний композитором основний темп *Allegro moderato*, натомість виконавець ще не дійшов до осмислення агогічної гнучкості тексту, відчуття метроритмічної узгодженості вокальної партії та інструментального супроводу, що в цілому призвело до відсутності інтерпретаційної свободи, оригінальності та індивідуального прочитання романтичного образу.

Третє – концертне виконання було, з точки зору виконавця, найбільш довершеним. Воно вирізнялося: стилевідповідністю прочитання тексту пізнього романтизму, витонченою лірикою та драматизмом, рішучістю, поєднаною з глибоким психологізмом, майстерністю опанування вокальної техніки. Зокрема, співакові вдалося досягти яскравого відтворення емоційного наповнення вокальної партії, продемонструвати красу та тембральну насиченість високого чоловічого голосу, втілити широке коло динамічних відтінків (різкий контраст

першого та другого розділів); осмислити виражальну сутність фортепіанної партії, наповненої скандуванням напружених гармоній, метроритмічними зсувами, паузами, розмаїттям фактурно-колористичних прийомів. Він зумів досягти виправданого звукового та художнього балансу між різною логікою розгортання вокальної та інструментальної партій. Отже, студент констатував зростання інтерпретаційного досвіду і виконавської майстерності.

Аналізуючи досягнення свого першого заняття, студент підкреслив, що він досяг контакту зі студентом бакалаврату, створив сприятливий психологічний клімат для творчого процесу, визначив основними змістовними векторами векторами роботи зі студентом ознайомлення в загальних рисах з образністю та музичною мовою твору. Початковий етап заняття був присвячений розспівуванню, яке містило такі вокальні вправи, що віддзеркалювали інтонаційні та метроритмічні елементи твору, що вивчався. Заняття було спрямоване передусім на вивчення мелодичної лінії, яке охоплювало короткі музичні побудови, а далі – окремі частини та твір в цілому. Предметом уваги був ритмічний малюнок, темп, динаміка, артикуляція, вимова французького тексту тощо.

Під час другого заняття студент зосередив зусилля на поглибленні індивідуального підходу до студента бакалаврату, зважаючи на його вік, тип нервової системи, характер, творчі здібності та розуміння стилістики творчості Г.Форе. Спостерігалось прагнення осягнути лірико-драматичний характер музики. З цією метою педагог використовував усні пояснення, міжвидові асоціації, виконавський показ голосом, метод уявного інтонування зі звучанням оркестрового супроводу. Також демонструвалися відеозаписи виконання твору різними співаками. Педагог разом зі студентом осягнув різноманітну динаміку твору в узагальненому вигляді. Студенту було запропоновано під час самостійної роботи досягти більш ретельного відтворення динамічних змін, зокрема поступового наростання та спаду звучання. Важливим аспектом заняття було осмислення різних емоційних станів та їх контрастного співставлення за допомогою широкого кола динамічних та артикуляційних засобів.

Третє заняття було оцінене студентом як найбільш педагогічно майстерне. Педагог досяг зі студентом такого результату виконання, в якому поєдналися лірико-драматичний характер і тонкий психологізм. Він домігся зі студентом бакалаврату тембрально-насиченого звучання, відтворення рішучого та експресивного характеру звучання в середній частині твору та більш ліричного, ніжнього у крайніх частинах, яскравого відтворення кульмінаційних зон і особливо – загальної кульмінації (т. 42-53). Плідною була робота щодо досягнення ансамблевої злагодженості між вокальною та інструментальною партіями. Динамічна палітра на цьому занятті була відтворена найбільш досконало, вона поєднувалася з доцільним дотриманням різних агогічних відхилень. Одним з позитивних результатів заняття було якісне відтворення французького тексту. Педагог зі студентом досяг інтерпретації твору, яка вирізнялася індивідуальними рисами, високим рівнем вокальної культури та здатністю передавати голосом складний психологічний стан героя.

Виконання означених завдань сприяло зростанню якості підготовки здобувачів з показника інтроспективно-акмеологічного критерію – «міра здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком», здатності до систематичної інтроспекції динаміки власного вокально-педагогічного саморозвитку та умінь здійснювати саморефлексію процесу та результатів вокально-педагогічного саморозвитку.

Здійснюючи педагогічний вплив на стимулювання спроможності до вокально-педагогічної самореалізації впроваджувався метод *портфоліо професійного вокально-педагогічного зростання*, який передбачав систематичне накопичення, осмислення й аналіз результатів власної вокально-педагогічної діяльності в її динаміці.

Студентка М.Ч., яка представила *портфоліо професійного вокально-педагогічного зростання* на прикладі твору Ф.Мендельсона “Hirtenlied” з циклу «6 пісень» (№3 ор.88) зосередила свою увагу на його чотирьох складових: планування вокально-педагогічного зростання, збір аудіальних та тестових науково-методичних матеріалів щодо цього твору, практичне опрацювання твору

та його виконання, презентація творчої біографії виконавиці та результатів вокально-педагогічного зростання перед викладачами та однокурсниками.

Плануючи вокально-педагогічне зростання, студентка зосередила увагу на аспектах досконалості володіння голосом у відповідності до еталонів академічного співу, інтонаційної чистоти співу, динаміки, співацького дихання, резонування, артикуляції, дикції та культури мови в співі, ансамблевої злагодженості з інструментальним супроводом, виразного розкриття музичного образу та музичної драматургії, жанрово-стильової відповідності, довершеності виконавської інтерпретації.

Нею було підготовлено аудіальні та тестові науково-методичні матеріали щодо творчості композитора. Зокрема, було порівняно між собою виконання твору В.Шекановою та SächsischesVocalanensemble. Підбрана та вивчена література: 1.Бедакова, С. (2018). Історія зарубіжної музики (кінець XVI – XIX століття). Навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Миколаїв. 2. Каплієнко-Ілюк, Ю.В. (2015). Історія світової музики: навчальний посібник. Чернівці: Місто. 3. Медриш, І. Світова музична література: підручник. Вип.1. Чернівці: Місто, 2016. 280 с. 4. Сіненко, О. (2017). Історія зарубіжної музики. Методичні рекомендації. Київ: Видавництво Ліра, 2017. 80 с. 5.Чернова, І.В., Горман, О.П. (2016). Зарубіжна музика: історія, стилі, напрями: Навчальний посібник. Львів: НАСВ.

Практичне опрацювання твору та його виконання характеризувалося успішним виконанням запланованих завдань. Зокрема, на етапі концертного виконання твору вона продемонструвала світле забарвлення звуку, узгодженість фонації та співацького дихання, інтонаційну чистоту та виразність співставлення соль мінору (т. 1-17) та соль мажору (т. 18-49), точну передачу розмаїтої динаміки твору та її змін, володіння механізмом філірування звуку (т. 14-15, 27-29, 44-46), відтворення темпової гнучкості, акцентування уваги на смисловому значенні фермат у високому регістрі (т. 27, 42), узгодженість процесу фонації та співацького дихання. Аналіз професійних досягнень студентки дозволяє виокремити такі ознаки: виняткова краса тембру голосу, сріблястість, політність, які створюють неповторну пасторальну художню ауру; довершене володіння

співацьким диханням, яке збагачує голос низкою барв і сприяє кантиленності звучання, м'яка атака звуку, чіткість артикуляції, витончене фразування, надзвичайна вокальна майстерність в кульмінації (т. 40-43), за якої звук зберігає свої найкращі якості. Особливо відзначимо створення студенткою довершеної виконавської концепції твору, такої, у якій виразно відтворені жанрово-стильові риси романтичної естетики.

Презентуючи власну творчу біографію, виконавиця повідомила та надала документи щодо її перемог на конкурсах та фестивалях («Переяславський дивограй», «Сходинки до майстерності», «Пісня збирає друзів») та результатів вокально-педагогічного зростання перед викладачами та однокурсниками. Вона засвідчила, на основі впровадження методики вокально-педагогічного саморозвитку, про позитивну динаміку та досягнення майстерності у вокально-технічному та художньому аспектах, збагачення досвіду щодо інтерпретації вокальної музики західноєвропейських композиторів, зокрема Ф.Мендельсона; співу іноземними мовами, комунікації зі слухацькою аудиторією, сценічного вирішення музичного образу. Відбулося збагачення педагогічного потенціалу більш широким колом підходів до вивчення та інтерпретації вокальної музики. Важливим аспектом такої роботи було ознайомлення з різними академічними художніми еталонами, для якого були залучені відео- та аудіо- інформаційні ресурси, науково-методичні розвідки з вокального мистецтва тощо. Важливим чинником вокально-педагогічного зростання стало використання асоціацій з іншими видами мистецтв, явищами природи, подіями життя, розмаїттям емоційних станів людини.

Виконання означених завдань сприяло зростанню якості підготовки здобувачів з показника інтроспективно-акмеологічного критерію – «ступінь спроможності до вокально-педагогічної самореалізації», здатності до повнокровного розкриття власних ресурсів у досягненні вершин вокально-педагогічної майстерності та безперервного самоствердження у сферах творчо-особистісного саморозвитку.

Педагогічний вплив на активізацію здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку спонукав до застосування методу *корекції*

індивідуальної траєкторії вокально-педагогічного саморозвитку, який передбачав оцінювання результатів вокально-педагогічної діяльності з наступним уточненням та коригуванням індивідуального плану професійного зростання.

Студент В.Ц., який презентував та коректував власну індивідуальну траєкторію вокально-педагогічного саморозвитку, працюючи зі студентом бакалаврату над твором Ф. Шуберта Канцона №1 (ля мінор) з циклу «4 канцони», представив її упродовж трьох занять під час педагогічної практики. На першому занятті предметом вивчення було ознайомлення з ліричною образністю твору та засобами її музичного втілення, опанування нотного тексту з точки зору інтонації, метроритму, динаміки, дихання, його узгодження з фонацією, відтворення тексту німецькою мовою, виокремлення найбільш вагомих смислових фонем та окремих слів та фраз. Викладач упродовж заняття надавав оцінювальні коментарі щодо роботи студента, зокрема, вказав на неточності інтонування альтерованих звуків, помилки у відтворенні ритмічного малюнку, відсутність якісного кантиленного співу, недостатню рівність вокальної лінії під час виконання висхідних та низхідних стрибків, неуважність до деталізованих у тексті композитором темпових змін та невиразність агогіки, недотримання орфоепічних норм у вимові іншомовного тексту. Наступний перебіг уроку був присвячений більш ретельному вивченню твору у відповідності з тими напрямками, які були визначені викладачем. Студент частково з цими завданнями впорався. У процесі творчої взаємодії між викладачем і студентом відбувалася корекція педагогічних дій викладача щодо якості інтонування у перемінному ладі (До мажор – ля мінор), точності відтворення ускладненого ритмічного малюнку та мелізматички, для чого він застосував власний виконавський показ та детальні методичні пояснення.

На другому занятті удосконалювались точність інтонації та метроритму, плавність звуковедення, рівність мелодичної лінії в межах музичних фраз, усвідомлений контроль дихання та дозування повітря у фразах, гнучкість переходів від головного до грудного резонаторів, стійкість координації у музичних вправах, адаптація дихання у відповідності з художніми завданнями, узгодження дихального потоку і змикання складок, фокусування звуку в

резонаторах, відпрацювання узгодженості вокальної та інструментальної партії. Після об'єктивної оцінки досягнень студента бакалаврату у процесі творчої взаємодії між викладачем і студентом також відбувалася корекція виявлених на занятті педагогічних вмінь викладача. Зокрема, для покращення інтонаційної точності виконання студента, викладач звернув увагу на пріоритетність використання головного резонатора та високої позиції звуку, для чого він відтворив власним голосом фрагменти твору, написані в високій теситурі (т. 11, 16-22) і пояснив методичні деталі стабілізації інтонації, більш тонкого змикання складок при головній фонації. Так само корекційно було зроблено пояснення та показ голосом прийомів інтонування в мажорі та мінорному ладі на основі принципів зонного строю. Викладачем було додано спеціальні позначки у нотний текст з виокремленням правил інтонування складних фрагментів.

На третьому занятті продовжувалася робота над удосконаленням інтонування, зокрема акцентувалася увага рівне відтворення тих звуків, які починаються з-за такту без інструментальної підтримки, інтонаційної точності у виконанні стрибків у низхідному та висхідному русі і особливо – на октаву. Важливим аспектом заняття була побудова динамічної лінії у межах окремих фраз, її поступове розгортання та завершення, дотримання точності співу окремих складів на декілька звуків у різних ритмічних варіантах (т. 11, 19, 38-43). Одним із векторів заняття було визначено узгодженість голосу та інструментальної партії не лише з технічної, але й художньої точки зору, для чого викладач рекомендував студенту активізувати слуховий контроль над логікою розгортання інструментальної партії, функціональним та тембральним забарвленням акордів. Однією з особливостей цього твору є наявність поліритмії між партією соліста та музичним інструментом, у зв'язку з чим, завдання студента полягало у точному відтворенні восьмих, четвертих та ін. тривалостей.

Виконавська інтерпретація твору передбачає довершену кантилену, вміння використовувати переважно головний регістр та високу позицію звуку, різний ступінь динамічної та тембральної насиченості звучання, такої палітри звуку, в якій епізодично використовується грудний регістр з метою розкриття музичної драматургії (кульмінація твору). Місія виконавця полягає у відтворенні

суб'єктивно забарвленої лірики засобами занурення до атмосфери самотності, ліричної сповідальності, замріяності. Під час інтерпретаційного опрацювання твору викладач коректував свої дії у переосмисленні виконання кульмінації твору. Він звернув увагу студента на необхідність виразного співставлення *pp*, *p*, *f*, поступовості динамічного наростання, виокремлення кантилени як основного принципу та речитативу, яскравому відтворення низхідного руху на голосній динаміці як виразу емоційного напруження, уважне проникнення в звучання витриманих акордів перед репризою і таким виконанням кульмінаційної зони, яке починається на тихій і завершується голосною динамікою.

Виконання означених завдань сприяло зростанню якості підготовки здобувачів з показника інтроспективно-акмеологічного критерію – «міра здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку», здатності об'єктивно оцінювати прогресивні досягнення у власній вокально-педагогічній діяльності та прогнозування шляхів вдосконалення власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Таким чином, методи четвертого етапу формувального експерименту були спрямовані на збагачення рефлексивно-результативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, її пізнавально-праксеологічної площини. Творчі завдання були спрямовані на зростання досвіду спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком, здатності до вокально-педагогічної самореалізації та активізацію здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Осмислення ефективності експериментальної методики щодо зростання якості підготовки здобувачів з рефлексивно-результативного компоненту підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку визначало зміст діагностики показників інтроспективно-акмеологічного критерію, яка проілюструвала підвищення результатів у студентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 3.7, в якій здійснене порівняння рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного

саморозвитку до початку та наприкінці четвертого етапу формувального експерименту. Результати представлені в Додатку К4.

Наприкінці формувального експерименту здійснювався другий діагностичний зріз. Його результати за критеріями підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку представлені у Додатках К1-К4. Порівняльні дані наведено в Таблиці 3.7 та у гістограмах на Рис. 3.3. і 3.4. Вони свідчать про позитивну динаміку між результатами, отриманими учасниками експериментальної і контрольної груп на констатувальному та прикінцевому етапах експериментального дослідження.

Таблиця 3.7

Рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку (прикінцевий зріз діагностики)

Рівні	Критерії (в %)				\bar{x} у %
	цінніс- но- інтенційний	пізна- вально- праксеологіч- ний	проє- ктувально- продуктивн- ий	інтр- оспективн- о- акмеологіч- ний	
Експериментальна група					
високий	28,57	32,14	32,14	35,71	32,14
достатній	42, 86	42, 86	42, 86	42, 86	42, 86
низький	20,24	17,86	15,48	17,86	17,86
початковий	8,33	7,14	9,52	3,57	7,14
Контрольна група					
високий	7,14	14,29	10,71	10,71	10,71
достатній	25,00	21,43	28,57	25,00	25,00
низький	35,71	42, 86	39,29	39,29	39,29
початковий	32,15	21,43	21,43	25,00	25,00

На високому рівні в ЕГ ця різниця досягла 21,42 % (32,14% проти 10,72%); достатньому рівні – на 17,86% здобувачів (42, 86% проти 25,00%); на низькому рівні – на 10,71% майбутніх викладачів мистецького профілю менше, аніж під час першого зрізу (17,86% проти 28,57%), а на початковому рівні респондентів залишилося на 28,57% менше (7,14% проти 35,71%).

У КГ позитивна динаміка також була наявною, але менш виразною, порівняно зі здобувачами ЕГ. На високому рівні підготовленості ця різниця досягла 0,29% (10,72% проти 11,01%);. На достатньому рівні підготовленість зросла на 3,57% (з 21,43%, до 25,00%). На низькому рівні якість підготовки зросла на 11,61% (27,38% та 38,99%). На початковому рівні вона виражалась у зниженні на 15,47%, від 40,47% до 25,00%.

Отримані результати графічно відображено на рис. 3.3, 3.4.

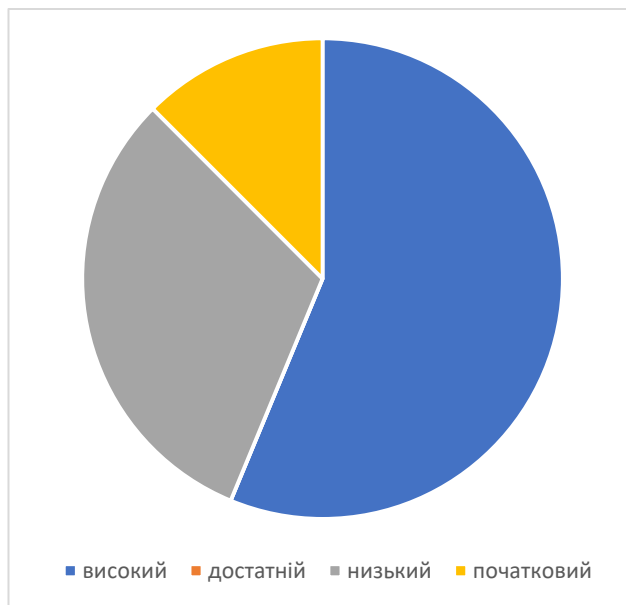


Рис.3.3. Рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку в ЕГ

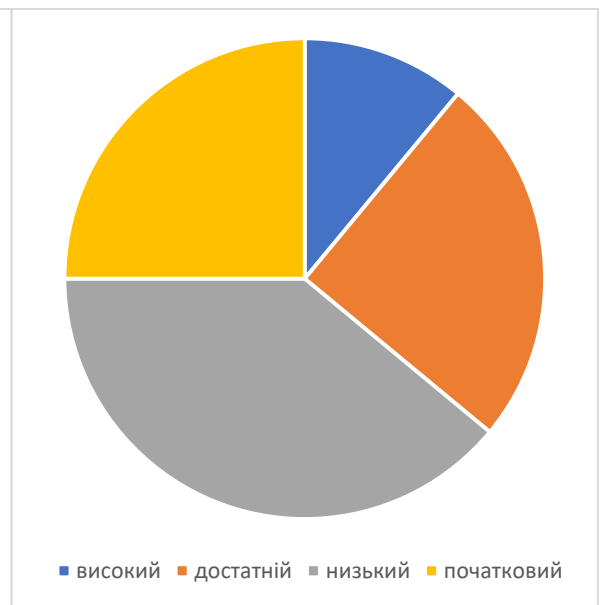


Рис. 3.4. Рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку в КГ

Порівняльні результати оцінювання початкового та прикінцевого зрізу формувального експерименту наведено у таблиці 3.8.

Графічне відображення порівняльних результатів експериментального дослідження подано у діаграмі (Рис. 3.5).

З метою оцінки статистичної значущості розбіжностей між результатами експериментальної і контрольної груп після завершення формувального експерименту ми застосували критерій Фішера φ^* (кутове перетворення Фішера). Він був обраний тому, що у формувальному експерименті брали участь дві групи майбутніх викладачів мистецького профілю. У кожній з груп були наявними 28 респондентів, що перевищувало мінімально допустиме значення 5 осіб для застосування обраного критерію. Обраний критерій є критерієм

розсіювання, що дозволило оцінити статистичну значущість розбіжностей між результатами двох груп учасників.

Таблиця 3.8

Порівняльні результати констатувального і прикінцевого діагностичного зрізу респондентів з ЕГ та КГ

Діагностичні зрізи	групи /рівні	високий	достатній	низький	початковий
Початковий зріз	ЕГ	10,71	25,00	28,57	35,71
	КГ	10,71	21,43	27,38	40,47
Прикінцевий зріз	ЕГ	32,14	42,86	17,86	7,14
	КГ	10,71	25,00	39,29	25,00

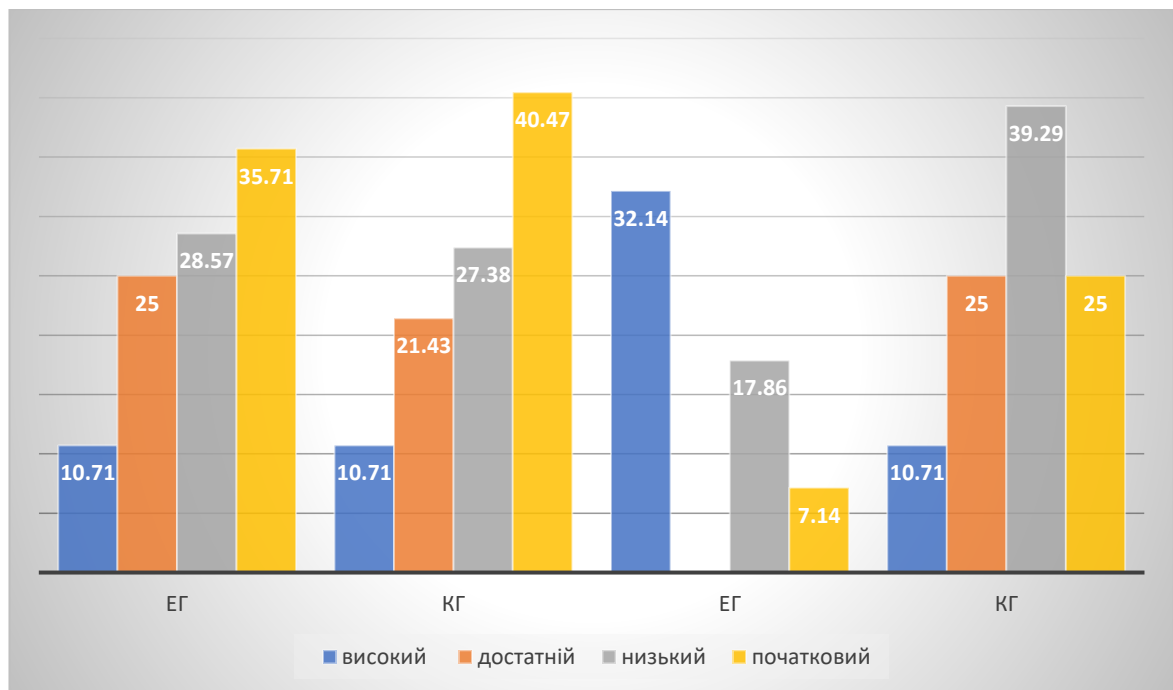


Рис. 3.5. Порівняльні відомості рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку

Для узагальнення статистичної значущості було сформульовано наступні гіпотези: H_0 : частка майбутніх викладачів мистецького профілю із низьким та початковим рівнем підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку в ЕГ наприкінці констатувального експерименту відрізняється від результатів у КГ незначно; H_1 : частка майбутніх викладачів мистецького профілю із низьким та

початковим рівнем підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку в ЕГ наприкінці констатувального експерименту значно менша, аніж у КГ.

Результати діагностики підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю ЕГ і КГ до вокально-педагогічного саморозвитку за критерієм φ^* Фішера наведені у таблицях 3.8, 3.9.

Таблиця 3.8

Результати діагностики підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку на початку формувального експерименту (констатувальний зріз)

Групи	Високий та достатній рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю		Низький та початковий рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю		Разом
	Кількість осіб	Частка	Кількість осіб	Частка	
ЕГ	10	35,71	18	64,29	28
КГ	9	32,14	19	67,86	28

Таблиця 3.9

Результати діагностики підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Високий та достатній рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю		Низький та початковий рівні підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю		Разом
	Кількість осіб	Частка	Кількість осіб	Частка	
ЕГ	21	75,00	7	25,00	28
КГ	10	35,71	18	64,29	28

Наприкінці констатувального етапу експериментального дослідження за допомогою таблиці величин кутів φ для різних відсоткових часток були визначені величини, які відповідають відсотковим часткам у кожній групі:

$$\varphi_1 = \varphi(35,71\%) = 1,681$$

$$\varphi_2 = \varphi(32,14\%) = 1,205$$

Емпіричне значення φ^* підраховано за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 28, n_2 = 28,$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,681 - 1,205) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28 + 28}} = 0,476 \cdot 7,483 = 3,561.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 3,56$. Отже, $\varphi_{крит}^* < \varphi_{емп}^*$.

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

Після завершення формувальної роботи за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток була визначено величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(75,00\%) = 2,094,$$

$$\varphi_2 = \varphi(35,71\%) = 1,281.$$

Після підрахування емпіричного значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 28, n_2 = 28,$$

$$\varphi_{емп}^* = (2,094 - 1,281) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28 + 28}} = 0,813 \cdot 7,4833 = 6,08.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 6,08$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь значущості» (рис. 3.6) Слід констатувати, що значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп після прикінцевого зрізу формувального експерименту. Отже, доводиться гіпотеза H_1 : частка майбутніх викладачів мистецького профілю із низьким та початковим рівнем підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку вокально-виконавської саморегуляції в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

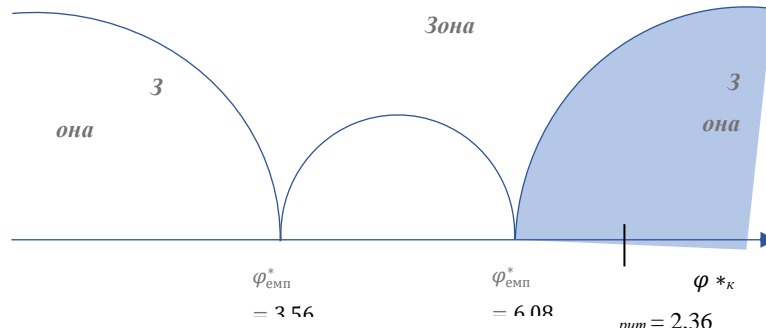


Рис. 3.6. Розташування емпіричного значення розбіжності результатів ЕГ та КГ на вісі значущості Фішера за результатами формувального експерименту

Отже, результати формувального експерименту показали, що розроблена методика підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-виконавської саморегуляції виявила ефективність.

Висновки до розділу 3

У розділі 3 дисертації представлено хід, процедуру та результати експериментальної роботи на констатувальному та формувальному етапах. Обґрунтовані критерії, показники, ознаки та методи діагностики рівня підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку довели свою ефективність. Наведено порівняльні результати контрольної і експериментальної груп.

Ціннісно-інтенційний критерій сформованості світоглядно-мотиваційний компонента представлений показниками: ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки; міра вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку; ступінь здатності до цілеспрямованого вокально-педагогічного саморозвитку. Пізнавально-праксеологічний критерій когнітивно-технологічного компонента вимірювався показниками: міри теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку; ступеня здатності до вокально-технічного саморозвитку; ступінь методичної спроможності викладача-вокаліста. Проектувально-продуктивний критерій компетентнісно-

презентативного компонента було конкретизовано показниками: ступеня спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності; міри здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку; міри здатності до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку. Показниками інтроспективно-акмеологічного критерію рефлексивно-результативного компоненту були визначені: міра здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком; ступінь спроможності до вокально-педагогічної самореалізації; міра здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку.

Надано характеристики рівням підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку: початковий, низький, достатній, високий. Домінування початкового рівня на констатувальному етапі експерименту за всіма критеріями можна пояснити значною кількістю майбутніх викладачів мистецького профілю, які не мали якісної підготовки до вокально-педагогічного саморозвитку.

Засвідчено, що впровадження поетапної методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку та статистична перевірка його результатів продемонстрували відчутні зростання у здобувачів експериментальної групи. Зокрема, зміни в ЕГ, відповідні до високого рівня, були такими: на початковому етапі 10,71% – прикінцевому 32,14%. Достатній рівень засвідчили 25,00% учасників на початку формувального експерименту, 42, 86% – на прикінцевому етапі. Низький рівень було продемонстровано 28,57% студентами на початку формувального експерименту і 17,86% – на прикінцевому. Початковий рівень вимірювався у 35,71% здобувачів на початку експериментальної роботи, і 7,14% – на прикінцевому етапі. У контрольній групі також зафіксовано позитивні зміни, проте вони були менш вираженими: частка здобувачів із високим рівнем залишилася практично незмінною (10,71%), із достатнім – зросла незначно (з 21,43% до 25,00%), водночас спостерігалось зростання частки респондентів із низьким рівнем (до 39,29%) та зменшення з початковим рівнем (до 25,00%).

ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Досягнення поставленої мети і вирішення окреслених завдань дозволили дійти таких **висновків**.

1. За результатами міждисциплінарного дискурсу феномен саморозвитку схарактеризовано в межах філософських, соціокультурних, психологічних та педагогічних концепцій. У контексті історико-філософського підходу першою ланкою термінологічних пошуків стає категорія розвитку як процесу і як результату цілісної системи змін, звертаючи увагу на їх вектор, детермінанти, критерії та механізми. У межах синергетичної концепції феномен саморозвитку (як суспільства, так і окремої людини) трактується як перехід на більш високий рівень організації – самоорганізації. У контексті психологічних концепцій процес змін складається з якісних перебудов у психіці, коли з'являються нові мотиви та інтереси, забезпечується стійкість психічних станів особистості, виникнення позитивних психічних властивостей. Результати аналізу значного масиву англomовної літератури переконливо свідчать, що в англomовних психологічних концепціях саморозвитку особистості переважає термін Self-Enhancement, специфіку якого закріплюємо в синонімічному понятті «самовдосконалення», що вважаємо ресурсом успішної особистісної адаптації в сучасному світі, повному загроз і непевності. У педагогічній проєкції семантичне коло конструкту саморозвитку включає поняття самоосвіти, самовиховання й самовдосконалення.

2. Обґрунтовано сутнісний зміст і структуру вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю в контексті вокальної підготовки. З'ясовано, що вокально-педагогічний саморозвиток є складним інтегративним феноменом, який поєднує виконавську, педагогічну та особистісно-ціннісну складові. Його сутність полягає у свідомій самопізнавальній і самопроєктувальній діяльності, що спрямована на формування професійної ідентичності, розвиток творчого потенціалу та досягнення високого рівня художньо-виконавської й педагогічної майстерності в межах вокальної

підготовки. Остання трактується як своєрідний інтеграційний простір фахового саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю, у межах якого відбувається синтез їхньої методичної, виконавської і педагогічної компетентності та створюються передумови для самопроєктування і самореалізації в акмеологічній перспективі саморозвитку.

Доведено, що ефективність вокально-педагогічного саморозвитку забезпечується взаємодією чотирьох взаємопов'язаних компонентів: світоглядно-мотиваційного, когнітивно-технологічного, компетентнісно-презентативного та рефлексивно-результативного. Світоглядно-мотиваційний компонент формує систему ціннісних орієнтацій і внутрішню потребу в професійному зростанні. Когнітивно-технологічний забезпечує засвоєння теоретичних знань і практичних методів вокально-педагогічної діяльності. Компетентнісно-презентативний відображає здатність до художньо-інтерпретаційної діяльності та професійної самопрезентації. Рефлексивно-результативний компонент виступає механізмом самоаналізу, оцінювання та корекції власного розвитку.

3. У ході визначення наукових підходів і методичних принципів підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку доведено, що вона ґрунтується на комплексі взаємодоповнювальних загально- та конкретно-наукових підходів (синергетичного, акмеологічного, аксіологічного, антропоцентричного, праксеологічного, творчо-діяльнісного, особистісного), які конкретизуються через систему принципів, провідними з котрих визначено такі: вмотивованої активності, когнітивно-практичної єдності, самопроєктувальності та автокреаційності.

Розроблено модель методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку, структурні компоненти якої інтегровано в чотири блоки: цільовий (визначає мету підготовки), теоретико-методологічний (охоплює сукупність наукових підходів і принципів, забезпечуючи концептуальну основу моделі), процесуально-операціональний (передбачає реалізацію педагогічних умов, методів та поетапну організацію підготовки, де формуються структурні компоненти вокально-педагогічного

саморозвитку) та оцінно-результативний (забезпечує діагностику рівнів підготовленості за визначеними критеріями і показниками). Результатом запровадження експериментальної методики стає підготовленість майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

4. Висвітлено педагогічні умови і методи ефективної підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку: актуалізація позитивної мотивації до вокально-педагогічного саморозвитку (реалізовувалась через методи градації професійних ідеалів, індивідуальних бесід, розробки персонального плану саморозвитку, порівняння педагогічних біографій, аналізу вокальних творів з позицій «Я-виконавець» і «Я-викладач»); інтелектуалізація та технологізація процесу підготовки (забезпечувалась застосуванням кейс-стаді, вокально-педагогічного проєктування, алгоритмізації саморозвитку, майстер-класів); стимулювання до самопрезентаційної та самопроєктувальної діяльності (реалізовувалось через методи презентації творчих проєктів, індивідуальне проєктування траєкторії саморозвитку, моделювання навчально-педагогічних ситуацій); пролонгація виконавсько-педагогічної самореалізації в акмеологічній перспективі (здійснювалась за допомогою методів аналізу власних виступів і занять, формування портфоліо професійного зростання, корекції індивідуальної траєкторії саморозвитку).

Кожна з визначених педагогічних умов послідовно впроваджувалась та корелювалась із відповідними етапами експериментальної методики: адаптивно-орієнтаційним (з метою перевірки впливу першої педагогічної умови на ціннісно-мотиваційну сферу підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку); інформативно-розвивальним (з метою перевірки впливу другої педагогічної умови на пізнавально-праксеологічну сферу означеної підготовленості); формувально-компетентнісним (з метою перевірки впливу третьої педагогічної умови на проєктувально-продуктивну сферу підготовленості); акмеологічно-реалізаційним (з метою перевірки впливу четвертої педагогічної умови на інтроспективно-рефлексивну сферу підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку). Взаємозв'язок етапів методики зі структурними компонентами підготовленості (світоглядно-

мотиваційним, когнітивно-технологічним, компетентісно-презентативним, рефлексивно-результативний) забезпечувався їх узгодженістю з діагностичним інструментарієм.

5. Ефективність експериментальної методики підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку оцінювалась через цілісну діагностику рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку. Відповідно до визначеної компонентної структури досліджуваного феномена обґрунтовано критерії та показники його сформованості: ціннісно-інтенційний критерій відображає ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки, рівень мотивації до вокально-педагогічного саморозвитку та здатність до цілеспрямованого самовдосконалення. Пізнавально-праксеологічний критерій характеризує рівень теоретичної обізнаності щодо вокально-педагогічного саморозвитку, сформованість умінь вокально-технічного саморозвитку та методичної спроможності майбутнього викладача. Проектувально-продуктивний критерій відображає здатність до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності, а також уміння проектувати власний вокально-виконавський і фахово-педагогічний саморозвиток. Інтроекспериментально-акмеологічний критерій визначає рівень сформованості рефлексивних умінь, здатність до самопостереження, самореалізації та оцінювання результатів власного вокально-педагогічного саморозвитку. Визначено чотири рівні підготовленості: високий, достатній, низький та початковий.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили виразну позитивну динаміку рівнів підготовленості до вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю в експериментальній групі: високого на 21,42%, достатнього на 17,86%. Водночас кількість з низьким рівнем зменшилася на 10,71%, а з початковим – на 28,57%. Узагальнено частка здобувачів із високим і достатнім рівнями зросла з 35,71% до 75,00%, тоді як із низьким і початковим рівнями – зменшилася з 64,29% до 25,00%. Результати, яких досягли студенти в КГ дещо зросли, але вони не мали виразних позитивних

зрушень. Статистична обробка результатів за критерієм кутового перетворення Фішера підтвердила достовірність виявлених відмінностей між експериментальною та контрольною групами. Отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}} = 6,08$) перевищує критичне, що свідчить про статистично значущі зміни в експериментальній групі після впровадження авторської методики.

Отже, зафіксована позитивна динаміка рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку підтверджує педагогічну доцільність, теоретичну обґрунтованість і практичну ефективність розробленої експериментальної методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ашихміна, Н. В. (2021). Упровадження інноваційних технологій у вокальну підготовку майбутніх педагогів у галузі музичної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (113), 309-321.

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://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39233>.

Барановська, І., Добровольська, Р., & Якименко, Ю. (2024). Методологічні засади формування культурної компетентності майбутніх учителів мистецтва за просвітницько-мотиваційним критерієм. *Освітологічний дискурс*, Том 45, №2, С. 79 – 88. Відновлено з <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/53>.

Барановська, І. Г., Тодосієнко, Н. Л., & Граб, О. Д. (2025). Інноваційні підходи як чинник формування художньо-аналітичних і комунікативних умінь майбутніх учителів мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 14, 91-96. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.14.091.

Барановська, І., Шикирінська, А., & Граб, О. (2026). Інтеграція іншокультурних інновацій у практику підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*, (5), 118-126. <https://doi.org/10.31652/3041-2439-2026-5-15>.

Бендікова, С. І. (2026). *Організаційно-методичні засади навчання співу учнів закладів мистецької освіти в Україні та Ізраїлі*. (Дис. ... доктора філософії). Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг.

Бі, Цзінчен. (2018). *Методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання*. (Дис. ... кандидата педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Відновлено з https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Bee_Jingchen.pdf.

Бі, Цзінчен. (2017). Формування готовності до саморозвитку майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, (23), 95–100. Відновлено з <https://enpuirb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8a99aff4-4063-46c9-a203-b82cea7d4535/content>.

Бондаренко, Л. А. (2016). Професійний саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва у змісті мистецької освіти. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 1, 71-75.

Бондаренко, Л. А. (2013). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки*. (Автореф. ... канд. педагогічних наук). Інститут вищої освіти НАПН України.

Борисова, С. В., Плохотнюк, О. С. (2017). Вплив музичного мистецтва на формування ціннісних орієнтацій молоді. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*, 2 (307), Ч., 1, 81–88, <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3774/13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Бянь, Наньнань (2025). Педагогічні умови і методи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 21 (53), 18–28. <https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.2>.

Бянь, Наньнань (2026). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Ван, Сян. (2023). Самоосвітня компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, Вип. 94. С. 214–218. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.03>.

Ван, Сян. (2025). *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами неформальної освіти*. (Дис. ... доктора

філософії). ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Полтава. Відновлено з https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/10965/Dis_Wang_Xiang_27_03_sighed.pdf.

Ван, Ся. (2022). *Формування художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання*. (Дис. ... доктора філософії). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Ван, Ся. (2021). Функції художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва у педагогічному процесі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 195) 164-167. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-195-164-167>.

Ван, Яньлі. (2025). Наукові підходи до вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: інноваційний вимір. *Академічні візії*, 44, 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18380061>.

Вей, Лімін. (2019). Діагностика творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки*, № 3 (66), С. 150-155.

Вей, Лімін. (2017). Творча самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва у співацькій діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, вип. 3 (58), С. 108-112.

Вей, Лімін. (2024). *Теорія та практика формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання*. (Реферат дисертації ... доктора педагогічних наук). Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ. Відновлено з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/72391f6d-b5ee-4248-b1fa-603680954f48/content>.

Вей, Ліньтао. (2025). *Формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю на засадах інтегративного підходу*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад

«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Винничук, Р. В. (2023). *Система професійної підготовки магістрів гуманітарної галузі на аксіологічних засадах*. (Дис. ... докт. пед. наук). Полтава.

Гао, Десян. (2022). *Формування готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокально-хоровими колективами учнівської молоді*. (Дис. ... доктора філософії). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/Doctor_filosofii/Gao_Desyan/Gao_Desyn_dis.pdf.

Го, Сяофен. (2023). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом діяльності*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Го, Сяофен, Осадча, Т. В. (2022). Поліфункціональний підхід як засада забезпечення вокально-фахової і диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 51, 456-462. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-70>.

Го, Яньцзюнь. (2018). Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці у фаховій підготовці магістрантів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2(12), 134-140. Відновлено з <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7340>.

Го, Яньцзюнь (2023). *Формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу*. (Дис. ... доктора філософії). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса. Відновлено з https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/ho_yanjun/disertac.pdf.

Гончаренко, С. (2021). Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-педагогічній діяльності. *Молодь і ринок*, №11-12 (197-198), 164-168. Відновлено з <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/252926/250180>.

Гринь, Л. О. (2024). *Теорія вокальної педагогіки: навчальний посібник*. Запоріжжя: Запорізький національний університет. Відновлено з <https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/12345/18949/0056269.pdf>.

Грищенко, С. В. (2019). *Самовдосконалення особистості: монографія*. Під науковою редакцією: Курлянд З. Н., Бужиної І. В. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка.

Гуань, Юе. (2020). Аксіологічний підхід у процесі формування готовності магістрантів до вокально-виконавської діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, № 1 (68), С. 51-56.

Гуань, Юе. (2024). *Формування готовності магістрантів музичного мистецтва до виконавської діяльності на основі українських співацьких традицій*. (Дис. ... доктора філософії). Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ. https://udu.edu.ua/images/data_file/viddil_aspirant/Doctor_filosofii/Guan_Ya/Guan_Ya_dis.pdf.

Ден, Дівень. (2022). Індивідуально-виконавський стиль співака та його вплив на сприйняття учнями різностильового вокального мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів*. (Одеса, 14-15 жовтня 2022 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 13-15.

Ден, Дівень. (2023). *Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування культури сприйняття учнями різностильового вокального мистецтва*. (Дис. ... доктора філософії). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

День, Дівень, Усова, Г. & Ян, Пенфей. (2023). Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців до вокально-професійної діяльності. *Південноукраїнські мистецькі студії*, випуск 1 (2), 11-16. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-1.2>.

Дорошенко, Т. В., Гончаренко, С. В. (2020). Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-педагогічній діяльності. *Вісник Національного університету «Чернігівський*

колегіум» імені Т. Г. Шевченка, вип. 8 (164), 154-160. Відновлено з <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/579/612>.

Завалко, К. (2007). Саморозвиток у структурі самовдосконалення майбутнього вчителя музики (скрипаля). *Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць: Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта*, Т. 1, № 18, С. 157–164.

Костюков, В.В. (2017). *Методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

Косяк, Л., Овчаренко, Н. (2026). Рефлексивні методи у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний і методичний аспекти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 222, 452-458. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-452-458>.

Кочірі, Н. М. (2022). Розвиток потреби майбутніх педагогів-музикантів у професійній самореалізації. *Педагогіка та психологія: сучасний стан та тенденції розвитку: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції* (м. Вінниця, 2022 р.). Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 64–67.

Куришев, Є. В., Ляшенко, О. Д. (2019). Практико-орієнтована інструментально-виконавська підготовка студентів-вокалістів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 176, 95-100. Відновлено з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27889/1/Y_Kuryshv_NZ_KDPU_176_2019_IM.

Кьон, Н. Г. (2024). Мистецтво вокальної імпровізації як культурно-стильовий феномен. *Південноукраїнські мистецькі студії*, Вип.2 (9), С. 126-131. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-2.22>.

Кьон, Н. Г., Вей, Ліньтао. (2025). Методика вокальної підготовки китайських здобувачів в українських педагогічних університетах: у фокусі національної системи початкової музичної освіти. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2, 17-23. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.3>.

Кьон, Н. Г., Сюй, Ченцзи. (2024). Формування виконавсько-творчих умінь як компонента творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Інноваційна педагогіка, 73, 161-165. <https://doi.org/10.32782/26636085/2024/73.31>.

Кьон, Н. Г., Толстова, Н. М., & Степанова, Л. В. (2023). До проблеми методологічного забезпечення формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Інноваційна педагогіка*, вип. 57, т. 2, 46-51. <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/57.2.8>.

Лі, Чуньпен. (2013). *Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено з <https://enpuirb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0581fc25-b033-46b6-a930-38e60c25bd33/content>.

Лі, Чуньпен. (2012). Особливості вокального розвитку майбутніх учителів музики у навчальній діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, - Збірник наукових праць. - № 7-8. - Одеса: ГНПУ імені К.Д. Ушинського, 2012. - 288 с. - С. 29-34.

Лоцман, Р. О. (2024). Роль інноваційних співочих проєктів у становленні творчої особистості та розвитку культури україноспіву. *Інноваційна педагогіка*, 74, 60–66. Відновлено з <https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/74/11.pdf>.

Лоцман, Р. О., Остапенко, Е. О. (2022). Саморозвиток майбутнього співака за методом «пісенного щоденника». *Мистецтво та освіта*, 4, 51–56. Відновлено з http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/mtao_2022_4_9.pdf.

Лю, Веньцзун. (2015). Зміст і структура вокально-педагогічної майстерності студентів КНР. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, вип.18 (23), С. 247-254.

Лю, Веньцзун. (2016). *Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України*. (Дис. ...канд. пед. наук). Національний педагогічний університете імені М.П. Драгоманова, Київ. Відновлено з

<https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c7fb26e1-149e-4786-aeb3-3асес6b9b144/content>.

Лю, Сянь. (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки*. (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.

Лю, Цзін. (2018). Формування когнітивно-рефлексивного компонента вокального слуху підлітків на оцінювально-конструктивному етапі експерименту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 24, 114–118. Відновлено з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/74b901b6-da72-4aa9-bce3-e76dc5286732/content>.

Лю, Цзя. (2017). *Методика підготовки майбутнього викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Лю, Цзя. (2016). Теоретичний аналіз вокально-фахової підготовки студентів магістратури до використання інноваційних методів навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 10 (64), С . 68-79.

Лю, Чжиго. (2025а). Вокально-педагогічний саморозвиток майбутніх викладачів: у пошуках теоретико-методологічних засад. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези XI Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса 24-25 жовтня 2025 р.). Т.1. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 41-43. Відновлено 3

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/23864/1/Liu%20Zhiguo.pdf>.

Лю, Чжиго. (2025b) Естетичні обрії вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів мистецького профілю. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Переяслав, 23 квітня 2025 року). Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав (Київська обл.): Домбровська Я.М, С.107-109.

Лю, Чжиго. (2024). Методологічні засади підготовки майбутніх викладачів

мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези X Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса 18-19 жовтня 2024 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 61-62.

Лю, Чжиго. (2025c). Теоретико-методологічні засади вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів. *Південноукраїнські мистецькі студії*, №2(9), 24-31. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.4>.

Лю, Чжиго. (2025d). Педагогічні умови і методи підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 94, том 1, 417-422. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/94-1-59>.

Лю, Чжиго. (2022). Феномен саморозвитку в науковому просторі у річищі міждисциплінарності. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 160-161.

Маєвська, А. С. (2017). Вокально-виконавський розвиток як складова фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, № 2, 159-163. Відновлено з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23222/1/A_Maievaska_MM0D_2_2017_UK.pdf.

Маєвська, А. С. (2017). Особливості вокально-виконавського саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 155, 142–146. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2017_155_34.

Макарова, Е., Яковенко, В. (2023). Формування професійно-особистісного досвіду майбутніх співаків-виконавців в процесі вокальної підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 66, том 2, 298-302. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-2-46>.

Мартинюк, А. К. (2022). Педагогічні умови формування диригентсько-хорової виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Молодь і ринок, 7-8 (205-206), 25-28. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.267297>.

Мартинюк, А. К. (2023). Психологічні особливості хорового співу в аспекті формування емоційного інтелекту особистості. *Молодь і ринок*, 3(211), 56-62. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277518>.

Мартинюк, А. К. (2022а). Формування диригентсько-хорової виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодь і ринок*, 6 (204), 11-15. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.265716>.

Мартинюк, А. К., Мартинюк, Т. В., & Бочаріна, Н. О. (2025). Національна самосвідомість як психологічна проблема у контексті самореалізації особистості. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 16, 29-36. DOI:10.59694/ped_sciences.2025.16.029.

Марченко, К. О. (2022). Виконавська культура майбутніх артистів-вокалістів як науково-педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 80, 76–80. Відновлено з https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/80/part_2/14.pdf.

Мен, Ян. (2020). *Підготовка китайських студентів у педагогічних університетах України до вокально-викладацької діяльності на засадах соціокультурної адаптації*. (Автореф. дис. ... к. пед. н.). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/8090/1/Meng%20Yang%202020.pdf>.

Мен, Ян. (2018). Структура і методи підготовки іноземних студентів до вокально-професійної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, № 3, 71 – 75.

Мигович, М. С., Полюга, В. В. (2021). Самоорганізація у вокальній підготовці (процедура та структурування). *International scientific conference (Riga, the Republic of Latvia)*. December 10–11, 158-160. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-173-2-42>.

Мольдерф, Т. М. (2023). *Формування академічної вокально-виконавської культури майбутніх викладачів мистецьких шкіл у фахових коледжах*. (Дис. ... доктора філософії). Переяслав.

Нечепоренко, М. А. (2014). Дефінітивний аналіз поняття готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, Вип. 42, С. 233–236.

Нечепоренко, М. А. (2019) *Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку*. (Дис. ... к. пед. н.). Тернопільський державний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12434/1/Dis_Necheporenko.pdf.

Ніколаї, Г. (2013) *Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (1), с. 3-17.

Ніколаї, Г. Ю. (2007). Розвиток музично-педагогічної освіти: методологічний дискурс. *Педагогічні науки*. Ч. 4, С. 326–333.

Ніколаї, Г. Ю., Бянь, Наньнань. (2023). Антропологічні засади підготовки викладачів мистецького профілю. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2 (3), 82-87. Відновлено з <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/20090/1/14.pdf>.

Новська, О. Р. (2015). *Методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах*. (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.

Овчаренко, Н. (2023). Вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті системного підходу. *Мистецтво без кордонів: творчі діалоги: матеріали I Міжнародної наук.-практичної конференції*, м. Кропивницький, 11 квітня 2023 року. Кропивницький, С. 19–22.

Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності*. (Дис. ... доктора педагогічних наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ. Відновлено з <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14139/1/>.

Овчаренко, Н. А., Шрамко, Я. В. (Ред.). (2018). *Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія*. Кривий Ріг: Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет».

Оганезова-Григоренко, О. В. (2009). *Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки*. (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.

Піддячий, В. М. (2016). *Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога*. (Дис. ... канд. пед. наук). Київ.

Піддячий, В. М. (2015). Обґрунтування сутності професійного саморозвитку майбутнього педагога. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, вип. 43 (47), С. 271-280.

Проворова, Є. М. (2018). *Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу*. (Дис. ... д-ра. пед. наук). Київ.

Прядко, О. М. (2009). *Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів*,: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2009. - 22 с.

Прядко, О. М. (2015). Вокально-методична підготовка студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, вип.41, с.441-446.

Прядко, О. М. (2025). Удосконалення вокально-виконавської майстерності як елемент професійної самоактуалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічні науки*, 109, 78-82. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-109-10>.

Реброва О., Хуан Юйсі, & Калюжна О. (2021). Підготовка китайських студентів-вокалістів до виконання українського народно-пісенного репертуару як педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 9 (113), 332-342. DOI 10.24139/2312-5993/2021.09/332-342.

Реброва, О. Є. (2025). Сутність і змістовий контент мистецької педагогіки у формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського*, 3(152), 163-172. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-22>.

Реброва, О. (2023). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія]*. Друге видання, перероб. і доп. Суми.

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/16143/3/Rebrova%20Olena%20Yevgenivna%202023.pdf>.

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), С. 273-288. DOI 10.24139/2312-5993/2022.03/273-288.

Сімакова, С. (2025). Наукові підходи формування готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до професійного самовдосконалення. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 1(1), 156–163. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.20>

Скорик, Т. В. (2020). *Розвиток професійної успішності майбутнього вчителя в закладах вищої освіти України (друга половина XX – початок XXI століття): монографія*. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А.

Смолюк, А. І. (2017). Організаційно-педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, *Педагогічні науки*, вип. 75(3), с. 82-87. Херсон
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75%283%29__19

Смолюк, А. І. (2018). *Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу*. (Дис. ... кандидата педагогічних наук). Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено 3
https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.01/dis_Smoliuk.pdf.

Смолюк, А. І. (2016). Теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний часопис Волині*, № 2 (3), С. 40–47.

Степанова, Л. В., Чжан, Венлі. (2024). Теоретичні аспекти підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти до самостійної роботи над вокальним репертуаром. *Інноваційна педагогіка*, 75, 56–62. Відновлено з <https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/75/11.pdf>.

Стрюк, М. (2025). Мотиваційно-ціннісний компонент виконавської культури підлітків. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 33, 177–184. Відновлено з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d21a1172-3441-412f-af20-bc9de966bcfe/content>.

Султанова, Л., Тринус, О. (2021). *Професійне самовдосконалення майбутніх педагогів у контексті Нової української школи: навчальний посібник*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Сун, Ваньпен. (2023). Принципи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійного саморозвитку (в процесі занять з постановки голосу). А. В. Соколова (Ред.), *Мистецька освіта: наукові дискусії* (с. 43–47). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Відновлено з <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/cf269b26-0b2b-4a9e-8ba2-c7e3eb714bef/content>.

Сунь, Лінян. (2015). Методика самовдосконалення студентів інститутів мистецтв у процесі фахового навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти*, вип. 19 (24), С. 94-98.

Сунь, Лінян. (2016). *Методика фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Відновлено з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5e5a8771-b2b9-4885-914f-cbebead67261/content>.

Сюй, Ченьцзи. (2021). До питання про сутність і структуру підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-професійної діяльності.

Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». (Одеса 04-05 листопада 2021 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 87-88.

Сюй, Ченьцзи. (2025). *Формування творчої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах функціонально-системного підходу.* (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

Тан, Цземін. (2016). *Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах.* (Автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено з <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/67b6424e-606a-4bc8-8726-df8164d3c556e/content>.

Тан, Цземін. (2015). Основні підходи до музичного навчання учнів у Китаї. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, вип. 2, С. 46-54.

Ткаченко, Т. В. (2016). *Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів: Монографія.* Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Відновлено з <https://dSPACE.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/009e4032-94e0-4b09-998a-47f54acf2d35/content>.

Толстова, Н. М. (2016). Реалізація педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі навчання співу. *Наука і освіта*, № 6, 36-40.

Толстова, Н. М. (2018). *Формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення на заняттях з постановки голосу.* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Суми.

Тянь, Лінь. (2021). *Методика формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання.* (Дис. ... д-ра філософії). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Фрицюк, В. А. (2016). *Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».

Фрицюк, В. А. (2017). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку*. (Автореф. дис. ... доктора педагогічних наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця. Відновлено з https://www.vspu.edu.ua/science/dis/des_12_1.pdf.

Ха, Ту. (2015). *Методика формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання*. (Дис. ... кандидата педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Ха, Ту. (2014). Структура саморегулювання майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання. *Наукові записки Національного пед. університету імені М. П. Драгоманова: Педагогічні та історичні науки*, випуск СХХІІ (122), С. 121-126.

Ха, Ту. (2015). Формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики у співацькій діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, вип. 17 (22), С. 102-106.

Хань, Юйцень. (2017). Організаційні засади формування умінь художньо-творчої самоорганізації вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки*, 155, 229-233. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2017_155_55.

Хань, Юйцень. (2019). *Формування умінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. МАКАРЕНКА, Суми. Відновлено з <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f3555582-9bff-4f6f-a92c-fb26d7cf77ce/content>.

Харченко, П. (2004). *Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта*. (Атореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

Царенко, В. А. (2025). *Формування художнього світогляду майбутнього викладача музичного мистецтва*. (Дис. ... доктора філософії). Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Відновлено 3

https://cusu.edu.ua/images/autoreferats/2025/Tsarenko/%D0%A6%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%B4%D0%B8%D1%81_%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf.

Цинь, Чень. (2014). Особливості формування готовності до саморозвитку майбутнього учителя музики у процесі вокально-хорового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 16(2), 99-104. Відновлено 3
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2014_16\(2\)__26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2014_16(2)__26).

Цинь, Чень. (2015). Саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва як важлива складова розвитку у процесі вокально-хорового навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 18, 213–217. Відновлено з <https://enpuirb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9a5abe4f-19b3-41f3-b03c-24dcd2863e59/content>.

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.

Чень, Люсін. (2018). Компонентна структура моделі творчих якостей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва-вокаліста. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «педагогіка»*, вип. 27, 219-230. Відновлено з <https://enpuir.edu.ua/entities/publication/1ff497fe-21d6-479f-93e1-a26009aafaf1>.

Чень, Чень. (2020). *Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. ... д-ра філософії). Одеса.

Чжан, Венлі. (2025). Наукові підходи до підготовки здобувачів вищої мистецької освіти до самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром. *Південноукраїнські мистецькі студії*, №1, 8-55. <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-1.9>.

Чжан, Венлі. (2025). *Формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Чжан, Танлінь. (2021). *Формування культури самоосвіти майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні*. (Дис. ... доктора філософії). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено 3 https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/Doctor_filosofii/Diser/Gan_Tanlin.pdf.

Чжан, Чун. (2021). *Методика формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання*. (Дис. ... доктора філософії). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено з https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/Doctor_filosofii/Diser/dis_Chan_Chyn.pdf.

Чжао, Юйлун. (2025). Сутність і специфіка співацької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті співацького розвитку. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15847269>.

Чжу, Пен. (2021). *Методика формування мотивації до виконавської самопідготовки у майбутніх учителів музики*. (Дис. ... канд. пед. наук). Суми.

Чжу, Цянь. (2020). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу*. (Дис. ... д-ра філософії).

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Шевченко, І. Л. (2011). Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*, 93, 203-206.

Шевченко, О. В. (2021). *Консолідаційний підхід до формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва*. (Дис. ... кандидата педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено з https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Shevchenko_2704.pdf.

Ши, Шучао. (2017). Структурні компоненти професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 5 (69), 331-342.

Юйань, Шаоцян. (2022). *Формування вокально-фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах здоров'язберезувальних технологій*. (Дис. ... доктора філософії). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса. Відновлено з <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2022/shaotsyan/disertatsiya.pdf>.

Ян, Пенфей. (2025). *Методика фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу України і Китаю на засадах європейської вокальної культури*. (Дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Ян, Пенфей, Тан, Сай (2023). Методологічні і методико-практичні засади формування вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, вип. 3 (127), 121-135. Відновлено з https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=5046 DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/121-135.

Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 1, pp. 680-740). New York, NY: McGraw-Hill.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431.

Baumert, A., Schlösser, T., & Schmitt, M. (2014). Economic games: A performance-based assessment of fairness and altruism. *European Journal of Psychological Assessment*, 30(3), 178–192. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000183>.

Bi, G., Rauduvaite, A. (2025). Development of self-efficacy skills of prospective music teachers in singing activity: insights of educators, *Frontiers in Psychology*, 16, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1685205>.

Cox, D., Forbes, M. (2022). Introducing multi-sited focused ethnography for researching one-to-one (singing voice) pedagogy in higher education. *Music. Educ. Res*, 24, 625–637. doi: 10.1080/14613808.2022.2138842.

Denham, M. W., Alter, I. L., Kennedy, E., Gehling, D., Branski, R. C., & Born, H. L. (2026). Singing A Different Tune: A Longitudinal Analysis of Vocal Habits Among Professional and Amateur Performers. *Journal of Voice*, doi: 10.1016/j.jvoice.2026.01.053.

Dufner, M., Gebauer, J. E., Sedikides, C., & Denissen J. J. A. (2018). Self-Enhancement and Psychological Adjustment: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 23(1), 48-72. doi: 10.1177/1088868318756467.

Franca, M. C., Wagner, J. F. (2015). Effects of vocal demands on voice performance of student singers. *Journal of Voice*, 29(3), 324-332. doi: 10.1016/j.jvoice.2014.07.004.

Guo, Yanjun & Nikolai, H. (2022). Methodological and Methodical Foundations of Studying the Issue of Future Voice Teachers' Artistic-Didactic Competence Formation. *Professional Education: methodology, theory and technologies*, 15, 70-91. DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2022-15-70-91>.

Kotarbiński, T. (1973). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.

Kozłowska, M. (2010). O potrzebie kształtowania kompetencji autokreacyjnych dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, 174-181.

Li, W., Mazlan, C.A.N. & Safian, A. R. (2026). 21st-century skills in vocal pedagogy: a scoping review. *Frontiers in Education*, 11, 1-11. doi: 10.3389/educ.2026.1744952.

Liu, Zhiguo, Nikolai, Y. (2025) The essence and structure of future arts educators' vocal-pedagogical self-development. *Південноукраїнські мистецькі студії*, №4(11), 25-31. <http://dx.doi.org/10.24195/artstudies.2025-4.4>.

Liu, Zhiguo. (2026) Experimental verification of the methodology for preparing future arts educators for vocal-pedagogical self-development. *International scientific journal «Grail of Science»*, 62, 1176-1182.

Martyniuk, A., Bahno, Y., Khmelnytska, O., Serhiichuk, O., & Tkachenko, L. (2026). Pedagogical principles for effectively using information and communication technologies to prepare higher education students professionally. *Revista Conrado*, Vol 22, № 108, 1-8.

Oo, T. Z., Habók, A., & Jari, K. (2025). Promoting reflection skills of pre-service teachers-the power of AI-generated feedback. *Education Sciences*, 15(2), 164. <https://doi.org/10.3390/educsci15020164>

Parker, E. C., & Sweet, B. (2026). A Multiple Case Study of Safe Place Within Two Choirs for Children and Adults With Disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 74(1), 89-109.

Paulhus, Delroy L. (1998) Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74, Issue 5, 1197 – 1208.

Ralo, H. (2024). Ergonomic context of forming technical skills for playing percussion instruments. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 79 (2), 255- 260. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/79-2-39>.

Reyna, Samuel H. (2017). Self-Enhancement Processes in Couples. Doctor of Philosophy (Counseling Psychology)

https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1011799/m2/1/high_res_d/REYNA-DISSERTATION-2017.pdf.

Saralaya, R., Boominathan, P., Murali, S., & Nallamuthu, A. (2025). Vocal Health and Related Practices Among Namasankeerthanam Singers: A Qualitative Study. *Journal of Voice*, doi: 10.1016/j.jvoice.2025.10.036.

Sedikides, C., & Gregg, A. P. (2008). Self-enhancement: Food for thought. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 102-116.

Straś-Romanowska, M. (2004). Aksjologiczne konotacje zjawiska tożsamości Ja. W A. Szerląg (red.), *Edukacja ku wartościom*. Kraków.

Thagard, P., Wood, J. V. (2015). Eighty phenomena about the self: representation, evaluation, regulation, and change. *Frontiers in Psychology*, 6, 334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00334>.

Tong, J. (2018). Cultivation of Performing Skills in the Practice of Vocal Music Art. International conference on education, psychology, and management science (ICEPMS 2018), 341-344.

YanJun, Guo & Nikolai, Halyna. (2022). Methodological and Methodical Foundations of Studying the Issue of Future Voice Teachers' Artistic-Didactic Competence Formation. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 15, 70-91. <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2022-15-70-91>.

Yeomans, L., Chappell, K., Hetherington, L., Bresciani, S., Unterfrauner, E., Fabian, C. M., & Koulouris, P. (2025). Practice or Praxis? A Theoretical Classification System for STEAM Education. *Education Sciences*, 15(2), 164. <https://doi.org/10.3390/educsci15020164>.

Zhao, M. (2025). The influence of virtual reality on improving emotional expressiveness in vocal performance. *Acta Psychol (Amst)*, doi: 10.1016/j.actpsy.2025.104969.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Таблиця відповідності компонентів, критеріїв та показників підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку

Компоненти	Критерії	Показники
світоглядно-мотиваційний	ціннісно-інтенційний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки; - міра вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку; ступінь здатності до цілеспрямованого вокально-педагогічного саморозвитку
когнітивно-технологічний	пізнавально-практичний	<ul style="list-style-type: none"> - міра теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку; - ступінь здатності до вокально-технічного саморозвитку; - ступінь методичної спроможності викладача-вокаліста
компетентнісно-презентативний	проектувально-продуктивний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності; - міра здатності до проектування вокально-виконавського саморозвитку; - міра здатності до проектування фахово-педагогічного саморозвитку
рефлексивно-результативний	інтроспективно-акмеологічний	<ul style="list-style-type: none"> - міра здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком; - ступінь спроможності до вокально-педагогічної самореалізації; - міра здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку

Додаток Б

Таблиця Б.1

**Методична карта дослідження рівнів підготовленості майбутніх викладачів
мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку**

Критерії	Показники	Діагностичні методики
ціннісно-інтенційний	ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки	опитування для діагностики рівня здатності до усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття майбутнього виконавця-викладача та його професійної вокально-педагогічної діяльності
		творчо-діагностичне завдання для діагностики міри сформованості особистісно значущих професійних ідеалів та еталонів вокально-педагогічної майстерності високого рівня
	міра вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку	анкетування щодо виявлення міри стійкості внутрішньої мотивації до професійного зростання у вокально-педагогічній діяльності
	ступінь здатності до цілеспрямованого вокально-педагогічного саморозвитку	творчо-діагностичне завдання для діагностики міри ініціативності у виборі форм і засобів власного вокально-педагогічного саморозвитку
		творчо-діагностичне завдання щодо вияву рівня здатності до свідомого визначення цілей професійного самовдосконалення
		діагностична карта щодо виявлення вмінь ідентифікувати вокально-педагогічні та особистісні зміни у вокально-педагогічній діяльності
пізнавально-практичний	міра теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного	тест-вікторина на виявлення міри сформованості знань теоретичних та особистісно-розвивальних основ вокального мистецтва та вокальної педагогіки

	саморозвитку	творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до розуміння сутності, етапів та механізмів професійного самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності
	ступінь здатності до вокально-технічного саморозвитку	діагностична карта для виявлення міри здатності до цілеспрямованого самовдосконалення вокально-технічних умінь і навичок
		творчо-діагностичне завдання на вияв міри здатності до стабільного вокально-технічного самоздійснення
	ступінь методичної спроможності викладача-вокаліста	опитування для діагностики міри здатності добирати та застосовувати ефективні методики вокального навчання
		творчо-діагностичне завдання для вияву рівня прагнення до методичного самовдосконалення та інноваційної спрямованості педагогічної діяльності
проєктувально-продуктивний	ступінь спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності	творчо-діагностичне завдання для вияву рівня здатності художньо-довершено презентувати власне вокальне виконання твору
		діагностична карта для виявлення міри здатності до постійного самовдосконалення творчого іміджу співака
	міра здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку	опитування для діагностики міри здатності до визначення пріоритетних напрямів вдосконалення виконавської майстерності та прогнозування її результатів
		творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності створювати власні алгоритми вокально-виконавського самоздійснення у пошуках індивідуальної траєкторії творчого зростання
	міра здатності до	діагностична карта для

	проектування фахово-педагогічного саморозвитку	виявлення міри здатності планувати індивідуальну траєкторію фахово-педагогічного зростання
		творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до прогнозування результатів фахово-педагогічного саморозвитку
інтроспективно-акмеологічний	міра здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком	творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до систематичної інтроспекції динаміки власного вокально-педагогічного саморозвитку
	ступінь спроможності до вокально-педагогічної самореалізації	творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до повнокровного розкриття власних ресурсів у досягненні вершин вокально-педагогічної майстерності
	міра здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку	анкетування щодо виявлення міри здатності до безперервного самоствердження у сферах творчо-особистісного саморозвитку
		діагностична карта для виявлення міри здатності об'єктивно оцінювати прогресивні досягнення у власній вокально-педагогічній діяльності
		творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до прогнозування шляхів вдосконалення власного вокально-педагогічного саморозвитку

Додаток В

Методики для діагностики рівня підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за ціннісно-інтенційним критерієм

Опитування для діагностики рівня здатності до усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття майбутнього виконавця-викладача та його професійної вокально-педагогічної діяльності

1. *Чи усвідомлюєте Ви власне прагнення передавати у вокальній діяльності загальнолюдські гуманістичні цінності?*
 - Я не замислююся про це, коли виконую вокальні твори
 - Не завжди у мене виходить пов'язувати такі роздуми з виконанням твору
 - Розумію, що вокальний саморозвиток повинен бути пов'язаний з ідеєю відтворення гуманістичних цінностей, як от співпереживання, поваги до людини тощо
 - Звертаю увагу в освітньому процесі на навички передачі гуманістичних цінностей засобами вокального виконавства
 - Пов'язую розвиток мого голосу з процесом професійного опанування гуманістичними цінностями
 - Це виступає важливим принципом моєї виконавської діяльності
 - Інше (вказати)
2. *Чи усвідомлюєте Ви, що Ваше вокальне виконання здійснює вплив на духовно-емоційний стан слухачів?*
 - Я не вважаю, що моє виконання здійснює такий вплив
 - Я не відчуваю потребу у вокальному саморозвитку для з метою здійснення духовно-емоційного впливу на слухачів
 - Я не мотивований максимально виразно відтворювати текст задля впливу на слухача
 - Я позитивно мотивований щодо емоційного впливу на слухачів у процесі виконання твору
 - Я відчуваю задоволення від максимального вдалого донесення інтерпретаційного задуму до слухачів
 - Я постійно намагаюся створити позитивний емоційний настрій під час творчого спілкування з аудиторією
 - Інше (вказати)
3. *Якою мірою гуманістичний зміст вокального твору впливає на Ваш вибір репертуару?*
 - Я не враховую його
 - Частково впливає
 - Я обираю твори з урахуванням творчих завдань вокального саморозвитку
 - Я обираю твори з урахуванням творчих завдань вокального саморозвитку та розумію необхідність вибору гуманістично-спрямованих творів
 - Для зростання моєї виконавської майстерності і переважно обираю твори з гуманістичним змістом

- Передусім я звертаю увагу на твори з яскраво вираженим гуманістичним змістом
 - Інше (вказати)
4. *Чи вважаєте Ви, що вокальне виконавство сприяє розвитку гуманістичних цінностей у суспільстві?*
- Я не замислювався над цим питанням
 - Я впевнений, що вокальне виконавство передусім формує у суспільстві еталони вокальної техніки
 - Я ціную мій виконавський досвід передусім у площині гуманістичного впливу на слухачів
 - Я свідомо художньо зростаю у презентації вокальних творів різних жанрів та стилів як носіїв гуманістичного змісту різних епох
 - Трансляцію гуманістичних цінностей вокального мистецтва я вважаю найважливішою ознакою моєї майбутньої професійної діяльності
 - Інше (вказати)
5. *Яку роль у Вашій педагогічній діяльності повинні відігравати принципи гуманістичного ставлення до учнів?*
- Я не замислювався над цим питанням під час виробничої практики у закладах освіти
 - Як майбутній спеціаліст у сфері вокальної педагогіки я не звертаю уваги на ці принципи
 - Я впевнений, що вдосконалення моєї педагогічної діяльності пов'язане з повагою до вокального саморозвитку учнів
 - Я впевнений, що моїй педагогічній діяльності сприятиме застосування технік педагогічного саморозвитку
 - Вважаю педагогічну підтримку учнів основою своєї педагогічної позиції та стилю викладання музично-виконавських дисциплін у закладах освіти
 - Інше (вказати)
6. *Чи прагнете Ви сформуванню через вокальне мистецтво у своїх учнів гуманістичні цінності?*
- Я не пов'язую з ними цілі вокального навчання
 - Я не приділяю уваги цьому питанню на заняттях з виробничої (педагогічної) практики в закладах освіти
 - Я періодично пов'язую зміст вокальних творів з гуманістичними цінностями людства
 - Я надаю перевагу вокальним творам, які впливають на духовний та естетичний розвиток учнів
 - Я мотивований щодо свідомої інтеграції гуманістичних цінностей до процесу навчання учнів
 - Я вважаю це метою моєї педагогічної діяльності
 - Інше (вказати)
7. *Які перешкоди усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття виконавця-викладача Ви б виявили?*
- Відсутність врахування індивідуального світовідчуття учня
 - Відсутність концентрації уваги учня на гуманістичних цінностях вокального твору

- Нерозуміння учнем основної художньої ідеї твору
 - Неволодіння учнями відповідними вокальними навичками для відтворення гуманістичного змісту художньої ідеї
 - Невідповідність вокальних вправ в освітньому процесі меті привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття
 - Неволодіння педагогічним потенціалом гуманістичного підходу у вокальній методиці
 - Інше (вказати)
8. *Яких результатів усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття виконавця-викладача Ви плануєте досягти найближчим часом?*
- Підвищити орієнтацію на духовний і мистецький розвиток учня
 - Підвищити здатність сприяння особистісному розвитку учнів засобами вокального мистецтва
 - Надалі розвивати розуміння гуманістичного змісту вокальних творів
 - Більш органічно ставитись до вокально-педагогічної взаємодії на занятті з учнем
 - Збільшувати рівень прагнення до педагогічної майстерності
 - Підвищувати рівень сформованості вокально-педагогічних компетентностей
 - Інше (вказати)

Методика обробки результатів. Початковий рівень міри здатності до усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття майбутнього виконавця-викладача та його професійної вокально-педагогічної діяльності – 5–10 балів, низький – 10–20, достатній – 20–30, високий – 30–40.

Аналіз результатів. Результати проведеного опитування респондентів на вияв міри здатності міри здатності до усвідомленого привласнення цінностей гуманістичного світовідчуття майбутнього виконавця-викладача та його професійної вокально-педагогічної діяльності є наступними: 42, 86% у респондентів КГ та 35,71 % у респондентів ЕГ початкового рівня; 28,57% у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ низького рівня; 14,29% у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 7,14% у респондентів КГ та 14,29% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки першої показника ціннісно-інтенційного критерію світоглядно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Творчо-діагностичне завдання для діагностики міри сформованості особистісно значущих професійних ідеалів та еталонів вокально-педагогічної майстерності високого рівня

Критерії оцінювання: орієнтація на високі художні стандарти виконання в якості академічного звучання голосу, досконалість володіння різними видами вокалізації, чистота інтонування та артикуляційна культура, художня виразність

та музикальність виконання, стилістична грамотність, сценічна культура та артистизм, гнучкість творчого мислення.

Розділ 1 Аналіз результатів. Результати проведеного творчо-діагностичного завдання для діагностики міри сформованості особистісно значущих професійних ідеалів та еталонів вокально-педагогічної майстерності високого рівня є наступними: 57,14% у респондентів КГ та 42,86% у респондентів ЕГ початкового рівня; 21,43% у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ низького рівня; 14,29% у респондентів КГ та 21,43% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 7,14% у респондентів КГ та 7,14% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників світоглядно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Анкетування щодо виявлення міри стійкості внутрішньої мотивації до професійного зростання у вокально-педагогічній діяльності

1. *Чи відчуваєте Ви внутрішню потребу постійно вдосконалювати свою вокально-виконавську майстерність?*

- не відчуваю
- частково відчуваю
- майже постійно відчуваю
- це моя стійка внутрішня потреба

2. *Чи прагнете Ви самостійно працювати над розвитком вокальної техніки та виразності виконавського втілення твору?*

- практично опираюсь на поради викладача
- самостійно працюю епізодично
- регулярно приділяю увагу самостійним вокально-технічним вправам
- систематично і цілеспрямовано працюю над вокальним саморозвитком

3. *Чи надихає Вас на вокально-педагогічний саморозвиток можливість досягнення більш високого рівня виконавської майстерності?*

- я не відчуваю такої мотивації
- частково надихає
- мотивує до роботи над собою і самозмін
- є одним з основних стимулів моєї вокально-педагогічної діяльності

4. *Чи прагнете Ви постійно брати участь у творчих заходах, конкурсах з метою підвищення свого виконавського рівня?*

- я більш комфортно себе відчуваю на репетиціях у класі

- роблю це, коли є потреба апробувати перед слухачами свій інтерпретаційний задум втілення твору
 - шукаю такі можливості для себе постійно
 - розумію, що кількість моїх публічних виступів впливає на зростання мого вокально-педагогічного саморозвитку
5. *Чи відчуваєте Ви внутрішню потребу постійно вдосконалювати свою вокально-педагогічну майстерність?*
- не відчуваю такої потреби
 - іноді замислююся над цим
 - впевнений, що педагогічне зростання потрібне кожному фахівцю
 - це є важливою частиною моєї професійної позиції
6. *Чи прагнете Ви самостійно відшукувати нові методи та підходи до вокально-педагогічної діяльності з учнями під час практики?*
- не впевнений, що це мені потрібно
 - не маю досвіду, як вірно відшукувати інноваційні методи та підходи
 - володію навичками апробації нових підходів
 - систематично вивчаю та впроваджую на практиці нові педагогічні ідеї та методи
7. *Наскільки Вас мотивує педагогічна допомога учням у їх досягненні високих результатів вокального саморозвитку?*
- не маю практичного досвіду такої допомоги
 - іноколи замислююся про важливість такої допомоги
 - мотивує значною мірою у контексті мого вокально-педагогічного саморозвитку
 - вважаю, що це один з головних стимулів моєї вокально-педагогічної діяльності
8. *Я розумію, що у мене, як майбутнього викладача мистецьких дисциплін, повинні бути власні ефективні методи вокально-педагогічного саморозвитку*
- не погоджуюсь
 - частково погоджуюсь
 - переважно погоджуюсь
 - повністю погоджуюсь

Методика обробки результатів. Початковий рівень виявлення міри стійкості внутрішньої мотивації до професійного зростання у вокально-педагогічній діяльності – 5–10 балів, низький – 10–20, достатній – 20–30, високий – 30–40.

Аналіз результатів. Результати проведеного анкетування респондентів на вияв міри стійкості внутрішньої мотивації до професійного зростання у вокально-педагогічній діяльності є наступними: 42, 86% у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ початкового рівня; 25,00% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ низького рівня; 21,43% у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 10,71% у респондентів КГ та 10,71% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки першої показника ціннісно-інтенційного критерію світоглядно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Творчо-діагностичне завдання для діагностики міри ініціативності у виборі форм і засобів власного вокально-педагогічного саморозвитку

Критерії оцінювання: прагнення постійно розширювати власні знання і уміння, самостійність в утриманні балансу між вірністю авторського задуму та інтерпретацією, цілеспрямованість у визначенні особистих шляхів вокально-технічного саморозвитку, контроль координації дихання з фонацією, інтерес до нових вокальних методик та технік, вільна адаптація дихання до художніх завдань, висока самоорганізація та якість репетиційного процесу, здатність долати труднощі невірного інтонування, прагнення до розкриття власного творчого потенціалу у виконавській діяльності.

Аналіз результатів. Результати проведеного творчо-діагностичного завдання для виявлення міри ініціативності у виборі форм і засобів власного вокально-педагогічного саморозвитку були наступними: 42, 86% у респондентів КГ та 35,71% у респондентів ЕГ початкового рівня; 32,14% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ низького рівня; 21,43% у респондентів КГ та 21,43% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 3,57% у респондентів КГ та 10,71% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості другого показника ціннісно-інтенційного критерію світоглядно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Творчо-діагностичне завдання щодо вияву рівня здатності до свідомого визначення цілей професійного самовдосконалення

Критерії оцінювання: здатність визначати конкретні результати, які потрібно досягти у вокальній діяльності (володіння мистецтво вдиху та видиху, аеродинаміка у струсі повітря, імпеданс, включення до роботи усіх етапів резонування звуків, орфоодія, увага до артикуляції, чистота інтонування, володіння кантиленою, вирівнювання реєстрів, артистизм, емоційність тощо),

здатність об'єктивно оцінювати власний рівень вокально-технічної та художньої складової виконавського процесу, здатність планувати етапи досягнення поставлених вокальних цілей, здатність підвищувати рівень вокальної майстерності, наполегливість у систематичній праці над удосконаленням вокальних умінь.

Аналіз результатів. Результати проведеного творчо-діагностичного завдання для виявлення рівня якості рівня здатності до свідомого визначення цілей професійного самовдосконалення були наступними: 46,43 % у респондентів КГ та 39,29% у респондентів ЕГ початкового рівня; 25,00% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ низького рівня; 17,86% у респондентів КГ та 21,43% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 10,71% у респондентів КГ та 14,29% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості першої ознаки третього показника ціннісно-інтенційного критерію світоглядно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Діагностична карта щодо виявлення вмінь ідентифікувати вокально-педагогічні та особистісні зміни у вокально-педагогічній діяльності

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самоідентифікації за чотирибальною шкалою.

Риси самоідентифікації вокально-педагогічних та особистісних змін вокально-педагогічній діяльності	Шкала оцінок
Я відчуваю покращення власної вокально-технічної підготовки у процесі навчання	4 3 2 1
Я з легкістю пояснюю учням вокально-технічні прийоми для якісного звукоутворення	4 3 2 1
Я більш впевнено планую структуру заняття з вокального класу для учнів, враховуючи їх потреби	4 3 2 1
Я більш впевнено застосовую розмаїття методів та прийомів навчання співу	4 3 2 1
Я більш регулярно аналізую власні концертні виступи та позитивні досягнення у педагогічній діяльності	4 3 2 1
Я спостерігаю, що в мене з'явилося більш чітке розуміння власного стилю викладання вокалу для учнів закладів початкової спеціалізованої мистецької освіти і студентів бакалаврату	4 3 2 1
Я відчуваю зростання системи моїх професійних мотивів до вокально-педагогічного саморозвитку	4 3 2 1
Я відчуваю інтерес та мою відкритість до педагогічних інновацій у вокальній методиці	4 3 2 1
Я більш чітко вирізняю труднощі та позитивні результати моєї вокально-педагогічної діяльності	4 3 2 1

Я усвідомлюю та можу визначити результати мого професійного зростання моєї вокально-педагогічної діяльності	4 3 2 1
---	---------

Методика обробки результатів. Початковий рівень вмінь ідентифікувати вокально-педагогічні та особистісні зміни у вокально-педагогічній діяльності – 4–8 балів, низький – 8–16, достатній – 16–28, високий – 28–40.

Аналіз результатів. Результати проведеного опитування респондентів на вияв вмінь ідентифікувати вокально-педагогічні та особистісні зміни у вокально-педагогічній діяльності є наступними: 32,14% у респондентів КГ та 39,29% у респондентів ЕГ початкового рівня; 32,14% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ низького рівня; 17,86% у респондентів КГ та 21,43% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 17,86% у респондентів КГ та 7,14% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки третього показника ціннісно-інтенційного критерію світоглядно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Додаток Д

Методики для діагностики рівня підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за пізнавально-праксеологічним критерієм

Тест-вікторина на виявлення міри сформованості знань теоретичних та особистісно-розвивальних основ вокального мистецтва та вокальної педагогіки

1. Що впливає на правильне вокальне дихання?
 - ключичне дихання
 - поверхнєве грудне дихання
 - діафрагмально-реберне дихання
 - довільне дихання
 - швидке дихання
2. Що означає резонанс у вокалі?
 - голосову гучність
 - напруження голосових складок
 - швидкість звукоутворення
 - темпові особливості виконання
 - підсилення звуку за рахунок резонаторів
3. Визначте мету вокальної педагогіки
 - підготовка до публічних виступів на сцені
 - вивчення історії вокальної музики
 - навички читання тексту з аркушу
 - формування вокально-технічних і художніх навичок
 - розвиток сценічного артистизму
4. Що передбачає індивідуальний підхід у вокальному навчанні?
 - систематичність вокальної роботи
 - дотримання усіма учнями принципів творчих правил викладача
 - врахування голосових особливостей кожного учня
 - неврахування творчих здібностей учня
 - спрямованість на середній вокально-виконавський рівень учнів
5. Що позначає легато у вокальному виконавстві?
 - уривчастість звукоподання
 - гучність звучання
 - швидкий темп вокальної лінії
 - плавність, зв'язність звуків вокальної лінії
 - відокремленість одного звуку від іншого
6. Як Ви розумієте вокально-педагогічну рефлексію?
 - ретельне копіювання показу викладача
 - самоаналіз власної вокальної діяльності
 - постійне технічне збагачення репертуару
 - самопізнання як результат слухання вокальної музики
 - систематичне повторення вокальних вправ
7. Що належить до особистісно-розвивальних аспектів вокальної підготовки?

- розвиток емоційної виразності у співі
- опанування все більшою кількістю вокальних творів
- індивідуальний темп засвоєння вокальної методики
- досвід сценічних виступів
- систематичність виконання вокальних вправ

8. Як Ви розумієте артикуляцію у вокалі?

- чіткість вимови нотного тексту
- образну характеристику мелодичних інтервалів
- дотримання мелодичних вершин та кульмінацій
- уважність до відтворення видів мелодичного руху
- композиційну роль мелодії

9. Як Ви розумієте педагогічну майстерність викладача вокалу?

- вміння показу виконання твору учневі
- наявність глибоких теоретичних знань з вокальної методики
- синтез власних виконавських та педагогічних умінь
- прискіпливе ставлення до педагогічного процесу
- здатність впливати на швидкий прогрес учня

10. Як Ви розумієте саморозвиток у вокально-педагогічній діяльності?

- помітні самозміни у виконавській та педагогічній діяльності
- сумлінне дотримання рекомендацій викладача
- самостійне вдосконалення виконавсько-педагогічних умінь
- здатність уникати труднощів під час виконавсько-педагогічного зростання
- відпрацювання помилок через вокальні та педагогічні вправи

Методика обробки результатів. Початковий рівень міри сформованості знань теоретичних та особистісно-розвивальних основ вокального мистецтва та вокальної педагогіки – 4–8 балів, низький – 8–16, достатній – 16–28, високий – 28–40.

Аналіз результатів. Результати тестування на вияв міри сформованості знань теоретичних та особистісно-розвивальних основ вокального мистецтва та вокальної педагогіки є наступними: 39,29% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ початкового рівня; 28,57% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ низького рівня; 25,00% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 7,14% у респондентів КГ та 10,71% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки першого показника пізнавально-праксеологічного критерію когнітивно-технологічного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до розуміння сутності, етапів та механізмів професійного самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності

Критерії оцінювання: усвідомленість контролю дихання; природність та стабільність звучання голосу в усьому діапазоні; застосування технік розподілу резонансів та зміни позиції при переході між регістрами; економність

використання голосового ресурсу; чіткість артикуляції зі збереженням вокальної якості звуку; зменшення виявів нечіткої інтонації у ситуаціях перевантажень; рівність тембру у різних динамічних відтинках; природність голосу після занять; уважність до розпізнавання перших ознак перевтоми та корекція голосу до відчуття вільного звучання.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для виявлення міри здатності до розуміння сутності, етапів та механізмів професійного самовдосконалення у вокально-педагогічній діяльності є наступними: 46,43% у респондентів КГ та 46,43% у респондентів ЕГ початкового рівня; 28,57% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ низького рівня; 17,86% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 7,14% у респондентів КГ та 3,57% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки першого показника пізнавально-праксеологічного критерію когнітивно-технологічного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Діагностична карта для виявлення міри здатності до цілеспрямованого самовдосконалення вокально-технічних умінь і навичок

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за чотирибальною шкалою.

Самовдосконалення вокально-технічних умінь і навичок	Шкала оцінок
Я спроможний систематично опрацьовувати вокальне дихання та опору звуку	4 3 2 1
Я здатний контролювати процес звукоутворення під час сценічного виконання твору	4 3 2 1
Для розвитку мого голосу я систематично виконую вокально-технічні вправи	4 3 2 1
Я спроможний аналізувати власний виконавський процес з метою виявлення технічних недоліків	4 3 2 1
Я спроможний формулювати наближені і віддалені цілі мого вокально-технічного саморозвитку	4 3 2 1
Я обізнаний у різних методах та вправах подолання вокально-технічних труднощів	4 3 2 1
У полі моєї уваги під час виконання твору передусім знаходяться чисте інтонування, якість дикції та звуковедення	4 3 2 1
Я вчусь досягати стабільного звучання голосу у різних регістрах	4 3 2 1
Я уважно ставлюся до рекомендацій викладача з вокалу	4 3 2 1
Я відстежую динаміку мого вокально-технічного розвитку та коригую процес навчання	4 3 2 1

Методика обробки результатів. Початковий рівень міри здатності до цілеспрямованого самовдосконалення вокально-технічних умінь і навичок – 4–8 балів, низький – 8–16, достатній – 16–28, високий – 28–40.

Аналіз результатів. Результати розв'язання діагностичної карти для виявлення міри здатності до цілеспрямованого самовдосконалення вокально-технічних умінь і навичок: 35,71% у респондентів КГ та 35,71% у респондентів ЕГ початкового рівня; 35,71% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ низького рівня; 21,43% у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 7,14% у респондентів КГ та 3,57% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки другого показника пізнавально-праксеологічного критерію когнітивно-технологічного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Творчо-діагностичне завдання на вияв міри здатності до стабільного вокально-технічного самоздійснення

Критерії оцінювання: чіткість артикуляції без надмірної напруги голосового апарату, стабільність тембру під час зміни голосних, вміння відчувати роботу верхніх резонаторів та дотримуватись високої позиції; дотримання синхронності артикуляції та резонансного налаштування, стабільна форма ротової порожнини; корекція звуку відповідно до відчуття його розміщення, збереження резонансних відчуттів та якості артикуляції під час переходів між регістрами; артикуляційна логіка не порушує плавності звуковедення на legato; свідомість корекції вокальних модифікацій голосних; здатність не створювати повітряного шуму та не втрачати резонансного фокусування на приголосних; відчутність стомлення в артикуляційному апараті та перенапруження у шиї після співу.

Аналіз результатів. Результати розв'язання творчо-діагностичне завдання на вияв міри здатності до стабільного вокально-технічного самоздійснення: 35,71% у респондентів КГ та 21,43% у респондентів ЕГ початкового рівня; 28,57% у респондентів КГ та 39,29% у респондентів ЕГ низького рівня; 28,57% у респондентів КГ та 35,71% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 7,14% у респондентів КГ та 3,57% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки другого показника пізнавально-праксеологічного критерію когнітивно-технологічного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Опитування для діагностики міри здатності добирати та застосовувати ефективні методики вокального навчання

1. Якою мірою Ви орієнтуєтесь у різних методиках вокального навчання?

- не орієнтуюсь
- маю поверхневі знання
- частково орієнтуюсь
- добре орієнтуюсь

- вільно орієнтуюсь та використовую
2. Чи впливають індивідуальні особливості учня на вибір Вами методики вокального навчання?
- не впливають
 - зрідка враховую їх
 - іноді враховую їх
 - часто враховую
 - завжди враховую
3. Чи вмієте Ви підбирати вокальні вправи для вирішення конкретної технічної проблеми учня?
- не вмію підбирати
 - підбираю неефективно
 - іноді вдається підібрати
 - здебільшого підбираю ефективно
 - завжди підбираю доцільно і результативно
4. Чи здатні Ви змінювати методику навчання залежно від ситуації на занятті?
- не змінюю
 - змінюю рідко
 - іноді змінюю
 - часто адаптую
 - легко і гнучко змінюю
5. Чи здатні Ви пояснити учню доступною мовою вокально-технічні процеси?
- не можу пояснити
 - пояснюю складно
 - частково пояснюю
 - пояснюю переважно зрозуміло для учня
 - пояснюю зрозуміло і доступно
6. Чи аналізуєте Ви ефективність застосованих на занятті вокальних методик?
- не аналізую
 - аналізую рідко
 - аналізую за потребою
 - часто аналізую
 - систематично аналізую й коригую
7. Чи використовуєте Ви різні підходи у роботі з учнем?
- не використовую
 - використовую обмежено
 - іноді використовую
 - часто використовую
 - використовую системно та у різних ситуаціях
8. Чи здатні Ви самостійно розробляти власні методичні прийоми для навчання учнів?
- не здатен
 - намагаюсь, але ще не підготовлений до цього
 - маю перші спроби такої діяльності
 - здатен розробляти
 - активно створюю і впроваджую

Методика обробки результатів. Початковий рівень опитування для діагностики міри здатності добирати та застосовувати ефективні методики вокального навчання – 5–10 балів, низький – 10–20, достатній – 20–30, високий – 30–40.

Аналіз результатів. Результати опитування для діагностики міри здатності добирати та застосовувати ефективні методики вокального навчання: 25,00% у респондентів КГ та 39,29% у респондентів ЕГ початкового рівня; 32,14% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ низького рівня; 28,57% у респондентів КГ та 17,86% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 14,29% у респондентів КГ та 10,71% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки третього показника пізнавально-праксеологічного критерію когнітивно-технологічного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Творчо-діагностичне завдання для вияву рівня прагнення до методичного самовдосконалення та інноваційної спрямованості педагогічної діяльності

Критерії оцінювання: професійна чутливість до якості власного голосу та розпізнавання перших ознак голосової втоми; своєчасна диференціація видів голосової втоми (психофізіологічної, артикуляційної, резонаторної тощо) та вміння здійснювати корекцію різними способами; вміння аналізувати причини голосової втоми під час вивчення твору; свідоме застосування різних технік профілактики голосової втоми; оперативність коригування техніки при виявленні ознак втоми; раціональне планування репетиційного часу і голосових навантажень; вибір та виконання спеціальних релаксаційних вправ для зняття втоми; самоаналіз меж власного голосового ресурсу після репетиції та сценічного виступу; демонстрація високого рівня профілактики втоми; адаптивність щодо перенесення саморегулятивних навичок на будь-який репертуар.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичне завдання для вияву рівня прагнення до методичного самовдосконалення та інноваційної спрямованості педагогічної діяльності: 32,14% у респондентів КГ та 39,29% у респондентів ЕГ початкового рівня; 32,14% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ низького рівня; 21,43% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 14,29% у респондентів КГ та 10,71% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки третього показника пізнавально-праксеологічного критерію когнітивно-технологічного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Додаток Е

Методики для діагностики рівня підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за проєктувально-продуктивним критерієм

Творчо-діагностичне завдання для вияву рівня здатності художньо-довершено презентувати власне вокальне виконання твору

Критерії оцінювання: вміння планування репетиційного циклу з уникненням перевантаження складок; своєчасне відчуття зниження еластичності голосових складок; здатність адаптувати техніку співу до стану голосового апарату: переходити на більш м'яку атаку та легшу резонаторну позицію, застосовувати модифікацію голосних для зниження тиску, змінювати динаміку і уникати зайвого f тощо; демонстрація технік підтримки еластичності голосових складок, зокрема, м'якого фонаційного ковзання, повернення до природного резонансу без тиску, чергування голосового і дихального шумів, помірної вокалізації на напівзакритих голосових трактах, контрольованої дихальної економії тощо; розуміння очікуваного ефекту вправ на повернення гнучкості, вібраційної реакції, стійкості атаки; вербалізація відчуття зміни якості звуку, зміщення фокусу; аналіз та вибір технік для оперативного усунення проблем; використання полегшених технічних варіантів у розучуванні тексту; чергування складних і легких фрагментів твору; підтримувати стабільність голосу від заняття до заняття, від виступу до виступу.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичне завдання для вияву рівня здатності художньо-довершено презентувати власне вокальне виконання твору: 50,00% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ початкового рівня; 21,43% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ низького рівня; 17,86% у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 10,71% у респондентів КГ та 14,29% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки першого показника проєктувально-продуктивного критерію компетентнісно-презентативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Діагностична карта для виявлення міри здатності до постійного самовдосконалення творчого іміджу співака

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за чотирибальною шкалою.

Риси постійного самовдосконалення творчого іміджу співака	Шкала оцінок
Я регулярно самооцінюю свій творчий образ і відшукую шляхи його оновлення	4 3 2 1
Я відкритий до експериментів з різножанровими та	4 3 2 1

різностильовими вокальними творами та пошуків різних сценічних форм їх подачі	
Я враховую відгуки слухацької аудиторії з метою подальшої роботи над своїм іміджем	4 3 2 1
Для подальшого розвитку себе як виконавця-артиста я постійно опановую нові вокально-сценічні та комунікаційні навички	4 3 2 1
Я слідкую над сучасними тенденціями у вокальному виконавстві та адаптую їх до свого творчого іміджу	4 3 2 1
Я розумію основи свого власного творчого стилю та постійно працюю над його розвитком	4 3 2 1
Я розумію, що постійне виконавське зростання вимагає зміни мого вокально-сценічного іміджу	4 3 2 1
Мої чергові цілі для виконавського самовдосконалення пов'язані з самооцінкою мого прогресу	4 3 2 1
Я уважно ставлюся до поєднання автентичності мого виконання з діалогом з аудиторією	4 3 2 1
Я зацікавлений використовувати інноваційно-комунікаційні технології для саморозвитку мого творчого образу	4 3 2 1

Методика обробки результатів. Початковий рівень міри здатності до постійного самовдосконалення творчого іміджу співака – 4–8 балів, низький – 8–16, достатній – 16–28, високий – 28–40.

Аналіз результатів. Результати розв'язання діагностичної карти для виявлення міри здатності до постійного самовдосконалення творчого іміджу співака: 50,00% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ початкового рівня; 21,43% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ низького рівня; 25,00% у респондентів КГ та 21,43% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 3,57% у респондентів КГ та 14,29% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки першого показника проектувально-продуктивного критерію компетентісно-презентативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Опитування для діагностики міри здатності до визначення пріоритетних напрямів вдосконалення виконавської майстерності та прогнозування її результатів

1. Як саме Ви визначаєте, що саме необхідно вдосконалювати у Вашій виконавській майстерності?

- я не замислювався над цим
- прислухаюся до випадкових зауважень
- іноді аналізую свої виступи
- систематично аналізую свої успіхи і невдачі

- систематично аналізую свою діяльність за визначальними критеріями та планую свій виконавський саморозвиток

2. Як часто Ви формулюєте конкретні цілі для удосконалення Вашої виконавської майстерності?

- я не формулюю такі цілі
- дуже зрідка формулюю
- іноді формулюю
- достатньо часто формулюю
- завжди формулюю і визначаю терміни досягнення позитивних результатів

3. Чи враховуєте Ви думки інших викладачів та однокурсників для удосконалення Вашої виконавської майстерності?

- не враховую
- не прислуховуюся до більшості відгуків
- частково враховую
- переважно враховую
- системно враховую та адаптую до власної виконавської майстерності

4. Чи передбачаєте Ви результати своєї роботи над вокальною технікою?

- я не замислююся над цим питанням
- можу передбачити випадково
- маю узагальнені уявлення про результати
- орієнтуюсь на переважно прогнозований результат
- завжди системно прогножую результат та шляхи його досягнення

5. Чи обираєте Ви першочергові завдання для Вашого вокально-технічного та художнього зростання?

- процедури вибору не здійснюю, оскільки працюю інтуїтивно
- кожного разу формулюю такі завдання в залежності від настрою
- визначаю такі завдання частково
- узгоджую такі завдання з напрямком вокального навчання
- розумію пріоритети самопідготовки і відчуваю результати

6. Чи оцінюєте Ви ефективність своїх занять?

- не маю досвіду оцінки
- зрідка аналізую свої результати
- намагаюся іноді аналізувати
- намагаюся якомога часто аналізувати
- системно відстежую результати і потім коригую мої дії

7. Чи здатні Ви змінювати підходи до вокального навчання з метою його оптимізації?

- не здатний
- зрідка намагаюся
- намагаюся якомога часто змінювати
- маю інтерес до частих змін підходів
- піддаю аналізу причини змінюю стратегію навчання

8. Чи піддаєте Ви оцінці власні досягнення, які аналізуєте після певного часу роботи над твором?

- я не оцінюю власні досягнення, оскільки не аналізую своїх досягнень

- мені достатньо оцінити їх поверхнево
- мені достатньо часткової оцінки моїх досягнень
- я намагаюсь їх аналізувати детально
- я здійснюю глибокий аналіз з метою прогнозування мого подальшого саморозвитку

Методика обробки результатів. Початковий рівень міри здатності до визначення пріоритетних напрямів вдосконалення виконавської майстерності та прогнозування її результатів – 5–10 балів, низький – 10–20, достатній – 20–30, високий – 30–40.

Аналіз результатів. Результати розв'язання опитування для діагностики міри здатності до визначення пріоритетних напрямів вдосконалення виконавської майстерності та прогнозування її результатів: 32,14% у респондентів КГ та 35,71% у респондентів ЕГ початкового рівня; 28,57% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ низького рівня; 25,00% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 14,29% у респондентів КГ та 7,14% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки другого показника проєктувально-продуктивного критерію компетентісно-презентативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності створювати власні алгоритми вокально-виконавського самоздійснення у пошуках індивідуальної траєкторії творчого зростання

Критерії оцінювання: швидкість реагування на вокально-технічні зміни під час співу (втрата резонансу, зміна дихальної опори, сухість голосових складок, труднощі при реєстрових переходах); збереження естетичного впливу (характер образу, стилістична єдність виконання; ритмічна, інтонаційна та темброва зібраність) при подоланні зовнішніх та внутрішніх перешкод; управління диханням (автоматизованість і стабільність роботи дихальної системи) у непередбачуваній ситуації; збереження концентрації уваги, здатності тримати фразову логіку, контролю над звуком, спокійної сценічної поведінки у непередбачуваних обставинах; здатність до адаптивної комунікації з акомпаніатором, миттєва перебудова та підлаштування під музичний потік; збереження переконливості виразності образу та сценічної поведінки (сталість міміки, корпусу, емоційних градацій образу, відсутність напруженості або дискомфорту) попри технічні труднощі; оперативність коригування дикції та артикуляції у ситуаціях втоми або поганої акустики; технічна гнучкість та стабільність (відсутність форсування) голосового звучання у вокально-ускладнених фрагментах твору; вміння зберігати комунікація зі слухачами.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для вияву виявлення міри здатності створювати власні алгоритми вокально-виконавського самоздійснення у пошуках індивідуальної траєкторії творчого зростання є наступними: 32,14% у респондентів КГ та 35,71% у респондентів ЕГ початкового рівня; 21,43% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ низького рівня; 32,14% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 14,29% у респондентів КГ та 7,14% у респондентів ЕГ високого рівня, що

підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки другого показника проєктувально-продуктивного критерію компетентісно-презентативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Діагностична карта для виявлення міри здатності планувати індивідуальну траєкторію фахово-педагогічного зростання

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за чотирибальною шкалою.

Риси індивідуальної траєкторії фахово-педагогічного зростання	Шкала оцінок
Я чітко уявляю себе майбутнім педагогом, тому розумію свої професійні цілі	4 3 2 1
Я систематично планую свій педагогічний саморозвиток, тому уявляю собі власні короткострокові та віддалені перспективи	4 3 2 1
Я розумію, що для досягнення моїх педагогічних цілей мені потрібно визначити конкретні кроки	4 3 2 1
Я розумію, що моя педагогічна діяльність містить як позитивні, так і слабкі сторони, які необхідно аналізувати	4 3 2 1
Плануючи напрями мого педагогічного саморозвитку, я враховую власні професійні потреби і сучасні вимоги мистецької освіти	4 3 2 1
Я систематичну здійснюю оцінювання свого професійного зростання	4 3 2 1
Я систематично коригую план свого педагогічного саморозвитку в залежності від досягнутих результатів і умов нових професійних ситуацій	4 3 2 1
Для педагогічного самовдосконалення я регулярно беру участь у заходах неформальної мистецької освіти (курсах, тренінгах, майстер-класах, вебінарах)	4 3 2 1
Я здатний прогнозувати майбутні результати свого фахово-педагогічного зростання	4 3 2 1
Я зацікавлений у власному фахово-педагогічному зростанні та відчуваю відповідальність за нього	4 3 2 1

Методика обробки результатів. Початковий рівень для виявлення міри здатності планувати індивідуальну траєкторію фахово-педагогічного зростання – 4–8 балів, низький – 8–16, достатній – 16–28, високий – 28–40.

Аналіз результатів. Результати розв'язання діагностичної карти на виявлення міри здатності планувати індивідуальну траєкторію фахово-педагогічного зростання є наступними: 35,712% у респондентів КГ та 42,86% у респондентів ЕГ початкового рівня; 28,57% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ низького рівня; 21,43% у респондентів КГ та 17,86% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 14,29% у респондентів КГ та 14,29% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки третього показника проєктувально-продуктивного критерію компетентісно-презентативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до прогнозування результатів фахово-педагогічного саморозвитку

Критерії оцінювання: вміння планування репетиційного циклу з уникненням перевантаження складок; своєчасне відчуття зниження еластичності голосових складок; здатність адаптувати техніку співу до стану голосового апарату: переходити на більш м'яку атаку та легшу резонаторну позицію, застосовувати модифікацію голосних для зниження тиску, змінювати динаміку і уникати зайвого f тощо; демонстрація технік підтримки еластичності голосових складок, зокрема, м'якого фонаційного ковзання, повернення до природного резонансу без тиску, чергування голосового і дихального шумів, помірної вокалізації на напівзакритих голосових трактах, контрольованої дихальної економії тощо; розуміння очікуваного ефекту вправ на повернення гнучкості, вібраційної реакції, стійкості атаки; вербалізація відчуття зміни якості звуку, зміщення фокусу; аналіз та вибір технік для оперативного усунення проблем; використання полегшених технічних варіантів у розучуванні тексту; чергування складних і легких фрагментів твору; підтримувати стабільність голосу від заняття до заняття, від виступу до виступу.

Розділ 2 Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для виявлення міри здатності до прогнозування результатів фахово-педагогічного саморозвитку є наступними: 42,86% у респондентів КГ та 42,86% у респондентів ЕГ початкового рівня; 21,43% у респондентів КГ та 17,86% у респондентів ЕГ низького рівня; 21,43% у респондентів КГ та 17,86% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 14,29% у респондентів КГ та 21,43% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки третього показника проєктувально-продуктивного критерію компетентісно-презентативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Додаток Ж

Методики для діагностики рівня підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за інтроспективно-акмеологічним критерієм

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до систематичної інтроспекції динаміки власного вокально-педагогічного саморозвитку

Критерії оцінювання: вміння планування репетиційного циклу з уникненням перевантаження складок; своєчасне відчуття зниження еластичності голосових складок; здатність адаптувати техніку співу до стану голосового апарату: переходити на більш м'яку атаку та легшу резонаторну позицію, застосовувати модифікацію голосних для зниження тиску, змінювати динаміку і уникати зайвого *f* тощо; демонстрація технік підтримки еластичності голосових складок, зокрема, м'якого фонаційного ковзання, повернення до природного резонансу без тиску, чергування голосового і дихального шумів, помірної вокалізації на напівзакритих голосових трактах, контрольованої дихальної економії тощо; розуміння очікуваного ефекту вправ на повернення гнучкості, вібраційної реакції, стійкості атаки; вербалізація відчуття зміни якості звуку, зміщення фокусу; аналіз та вибір технік для оперативного усунення проблем; використання полегшених технічних варіантів у розучуванні тексту; чергування складних і легких фрагментів твору; підтримувати стабільність голосу від заняття до заняття, від виступу до виступу.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для вияву міри здатності до систематичної інтроспекції динаміки власного вокально-педагогічного саморозвитку є наступними: 57,14 % у респондентів КГ та 42,86% у респондентів ЕГ початкового рівня; 28,57% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ низького рівня; 10,71% у респондентів КГ та 21,43% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 3,57% у респондентів КГ та 10,71% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки першого показника інтроспективно-акмеологічного критерію рефлексивно-результативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Опитування для діагностики умінь здійснювати саморефлексію процесу та результатів вокально-педагогічного саморозвитку

1. Як часто Ви аналізуєте власний освітній та викладацький процес?
 - ніколи не аналізую
 - дуже зрідка аналізую
 - намагаюсь епізодично аналізувати
 - аналізую часто, але не завжди
 - аналізую постійно і системно

2. Чи замислюєтесь Ви над причинами своїх досягнень та невдач у вокально-педагогічній діяльності?

- не замислююся
- зрідка замислююся
- намагаюся замислюватись за потребою
- замислююся часто
- завжди здійснюю глибокий аналіз

3. Якою мірою Ви усвідомлюєте власні професійні помилки?

- взагалі не усвідомлюю, бо не вважаю це за потрібне
- я не помічаю своїх помилок
- свої помилки усвідомлюю частково
- добре усвідомлюю, але не знаю, як їх виправляти
- визначаю помилки і аналізую їх причини

4. Чи фіксуєте Ви свій професійний саморозвиток у формах записів або нотаток?

- я не здійснюю таких записів
- зрідка занотовую якісь думки
- намагаюся занотовувати, але не завжди маю можливість
- занотовую регулярно
- занотовую системно і обов'язково аналізую

5. Як Ви оцінюєте результати свого вокально-педагогічного саморозвитку?

- не маю досвіду такої оцінки
- подекуди оцінюю
- намагаюся оцінювати, але не завжди маю до цього інтерес
- мені цікаво проводити самооцінку своєї діяльності
- здійснюю оцінювальні процедури глибоко і системно

6. Чи піддається зміні Ваша вокально-педагогічна діяльність після її самоаналізу, здійсненому Вами?

- ні, я нічого не змінюю
- іноді самоаналіз дає мені привід для змін
- намагаюся самозмінюватись, але не володію таким досвідом
- переважно змінюю стратегію моєї діяльності
- самоаналіз для мене є чинником самозмін у моїй вокально-педагогічній діяльності

7. Наскільки об'єктивними є критерії Вашої самооцінки себе як виконавця і педагога?

- я не впевнений в їх об'єктивності
- я не вмію себе оцінити об'єктивно
- гадаю, що оцінюю себе доволі об'єктивно
- намагаюся бути об'єктивним
- дотримуюсь критеріїв, які є об'єктивними

8. Чи є у Вас досвід використання результатів саморефлексії для планування подальшого вокально-педагогічного саморозвитку?

- немає такого досвіду
- немає знань про таку діяльність
- намагаюся здійснювати такі дії

- часто запобігаю до саморефлексії у своїй діяльності
- вважаю, що це є важливий системний засіб моєї діяльності

Методика обробки результатів. Початковий рівень діагностики умінь здійснювати саморефлексію процесу та результатів вокально-педагогічного саморозвитку – 5–10 балів, низький – 10–20, достатній – 20–30, високий – 30–40.

Розділ 3 Аналіз результатів. Результати опитування діагностики умінь здійснювати саморефлексію процесу та результатів вокально-педагогічного саморозвитку: 57,14 % у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ початкового рівня; 21,43% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ низького рівня; 17,86% у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 3,57% у респондентів КГ та 17,86% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки першого показника інтроспективно-акмеологічного критерію рефлексивно-результативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до повнокровного розкриття власних ресурсів у досягненні вершин вокально-педагогічної майстерності

Критерії оцінювання: вміння планування репетиційного циклу з уникненням перевантаження складок; своєчасне відчуття зниження еластичності голосових складок; здатність адаптувати техніку співу до стану голосового апарату: переходити на більш м'яку атаку та легшу резонаторну позицію, застосовувати модифікацію голосних для зниження тиску, змінювати динаміку і уникати зайвого f тощо; демонстрація технік підтримки еластичності голосових складок, зокрема, м'якого фонаційного ковзання, повернення до природного резонансу без тиску, чергування голосового і дихального шумів, помірної вокалізації на напівзакритих голосових трактах, контрольованої дихальної економії тощо; розуміння очікуваного ефекту вправ на повернення гнучкості, вібраційної реакції, стійкості атаки; вербалізація відчуття зміни якості звуку, зміщення фокусу; аналіз та вибір технік для оперативного усунення проблем; використання полегшених технічних варіантів у розучуванні тексту; чергування складних і легких фрагментів твору; підтримувати стабільність голосу від заняття до заняття, від виступу до виступу.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для виявлення міри здатності до повнокровного розкриття власних ресурсів у досягненні вершин вокально-педагогічної майстерності є наступними: 39,29% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ початкового рівня; 28,57% у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ низького рівня; 21,43% у респондентів КГ та 32,14% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 10,71% у респондентів КГ та 7,14% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки другого показника інтроспективно-акмеологічного критерію рефлексивно-результативного

	4 3 2 1
	4 3 2 1
	4 3 2 1

Методика обробки результатів. Початковий рівень виявлення міри здатності об'єктивно оцінювати прогресивні досягнення у власній вокально-педагогічній діяльності – 4–8 балів, низький – 8–16, достатній – 16–28, високий – 28–40.

Аналіз результатів. Результати розв'язання діагностичної карти на виявлення міри здатності об'єктивно оцінювати прогресивні досягнення у власній вокально-педагогічній діяльності є наступними: 35,71% у респондентів КГ та 42,86% у респондентів ЕГ початкового рівня; 32,14% у респондентів КГ та 17,86% у респондентів ЕГ низького рівня; 17,86% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 14,29% у респондентів КГ та 14,29% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки третього показника інтроспективно-акмеологічного критерію рефлексивно-результативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до прогнозування шляхів вдосконалення власного вокально-педагогічного саморозвитку

Критерії оцінювання: логічність та послідовність розгортання художньої ідеї упродовж усього твору; інтерпретація спирається на глибоке розуміння тексту, музичної форми, жанру та стилю; адаптація вокальної техніки до художнього завдання, в якій техніка стає засобом емоційного впливу на слухача; усвідомленість трактування тексту, його смислових акцентів; глибоке емоційне переживання образу; артистизм, сценічна впевненість та виконавська свобода у вирішенні образу; уміння емоційно й енергетично взаємодіяти зі слухачами; миттєвість реагування на акустику залу, власні відчуття голосу; цілісність мистецького образу із завершенням його емоційного проростання, індивідуалізований стиль виконання.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для виявлення міри здатності до прогнозування шляхів вдосконалення власного вокально-педагогічного саморозвитку є наступними: 35,71% у респондентів КГ та 28,57% у респондентів ЕГ початкового рівня; 25,00% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ низького рівня; 25,00% у респондентів КГ та 25,00% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 14,29% у респондентів КГ та 21,43% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки третього показника інтроспективно-акмеологічного критерію рефлексивно-результативного компонента підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку.

Додаток К

Дані прикінцевого діагностичного зрізу

Таблиця К1.

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за ціннісно-інтенційним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	ступінь сформованості ціннісних орієнтацій та ідеалів у сфері вокального мистецтва і педагогіки		міра вмотивованості щодо вокально-педагогічного саморозвитку		ступінь здатності до цілеспрямованого вокально-педагогічного саморозвитку		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	28,57	8	28,57	8	28,57	28,57
3	13	46,43	11	39,29	12	42,86	42,86
2	5	17,86	6	21,43	6	21,43	20,24
1	2	7,14	3	10,71	2	7,14	8,33
Контрольна група							
4	2	7,14	2	7,14	2	7,14	7,14
3	7	25,00	6	21,43	8	28,57	25,00
2	10	35,71	9	32,14	11	39,29	35,71
1	9	32,15	11	39,29	7	25,00	32,15

Таблиця К2.

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за пізнавально-праксеологічним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	міра теоретичної обізнаності майбутніх викладачів мистецького профілю щодо вокально-педагогічного саморозвитку		ступінь здатності до вокально-технічного саморозвитку		ступінь методичної спроможності викладача-вокаліста		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	10	35,71	8	28,57	9	32,14	32,14
3	12	42,86	12	42,86	12	42,86	42,86
2	4	14,29	6	21,43	5	17,86	17,86
1	2	7,14	2	7,14	2	7,14	7,14
Контрольна група							
4	4	14,29	3	10,71	5	17,86	14,29
3	6	21,43	6	21,43	6	21,43	21,43
2	12	42,86	11	39,29	13	46,43	42,86
1	6	21,43	8	28,57	4	14,29	21,43

Таблиця К3.

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за проєктувально-продуктивним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	ступінь спроможності до самопрезентації у вокально-виконавській діяльності		міра здатності до проєктування вокально-виконавського саморозвитку		міра здатності до проєктування фахово-педагогічного саморозвитку		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	9	32,14	10	35,71	8	28,57	32,14
3	11	39,29	12	42,86	13	46,43	42,86
2	4	14,29	5	17,86	4	14,29	15,48
1	4	14,29	1	3,57	3	10,71	9,52
Контрольна група							
4	3	10,71	3	10,71	3	10,71	10,71
3	7	25,00	9	32,14	8	28,57	28,57
2	10	35,71	11	39,29	12	42,86	39,29
1	8	28,57	5	17,86	5	17,86	21,43

Таблиця К4.

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо підготовленості майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку за інтроспективно-акмеологічним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	міра здатності до спостереження за особистим вокально-педагогічним саморозвитком		ступінь спроможності до вокально-педагогічної самореалізації		міра здатності до оцінки власного вокально-педагогічного саморозвитку		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	10	35,71	9	32,14	11	39,29	35,71
3	12	42,86	12	42,86	12	42,86	42,86
2	5	17,86	6	21,43	4	14,29	17,86
1	1	3,57	1	3,57	1	3,57	3,57
Контрольна група							
4	3	10,71	4	14,29	2	7,14	10,71
3	8	28,57	7	25,00	6	21,43	25,00
2	11	39,29	11	39,29	11	39,29	39,29
1	6	21,43	6	21,43	9	32,14	25,00