

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

УДК: 378:37.011.3-51:784:801.73:17.024.4-043.86(477+510)(043)

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ВАН ЧЕНЬ


**ФОРМУВАННЯ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ В УНІВЕРСИТЕТАХ
УКРАЇНИ І КИТАЮ**

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 Ван Чень І  Ван Чень

Науковий керівник – Реброва Олена Євгенівна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2025

АНОТАЦІЯ

Ван Чень. Формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю.

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

Зміст анотації

Вагомим сегментом культурної спадщини України і Китаю є вокальне мистецтво, що актуалізує проблему підвищення якості майбутніх викладачів вокалу, здатних не тільки навчити співу здобувачів різних рівнів освіти, а й застосувати культурно-ціннісний ресурс вокального мистецтва у виконавській та викладацькій діяльності. Зазначене потребує набуття професійного досвіду майбутніх викладачів вокалу, що забезпечить їм здатність використовувати вокальне мистецтво в професійній діяльності спираючись на його поліфункціональний педагогічно-впливовий потенціал.

На основі зазначеного у дослідженні представлено розв'язання актуальної проблеми формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю як важливої фахової якості здобувачів вищої мистецької освіти, яка забезпечую здатність інтерпретувати вокальні та вокально-сценічні твори в процесі виконавської та викладацької діяльності, У вокальному мистецтві та з погляду вокальної педагогіки цей різновид досвіду характеризується здатністю особистості усвідомлювати, потрактовувати та сценічно втілювати драматургію розкриття художньої смислової ідеї конкретного твору або окремого фрагменту під час виконання вокальних партій на основі синтезу осмислення поетичного слова та його музичного інтонування в контексті драматургії розгортання образу героя, певного амплуа з урахуванням цілісної концепції твору.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю.

Досягнення мети забезпечено результатами розв'язання п'яти завдань. Відповідно до першого завдання феномен драмогерменевтики розкривається через поєднання особливостей герменевтичної методології щодо пізнання, аналізу, оцінювання та переживання явищ, які сприймаються і потребують уточнення смислу з феноменом драми як жанрово-видової ознаки творів мистецтва, переважно літератури, театру, вокального мистецтва. Різновидом драматургії є музична драматургія, яка спрямована на створення і пояснення динаміки розгортання художнього образу в контексті цілісного музичного твору, атрибутами якого є засоби художньої виразності, мови мистецтва, які представляють і символізують ідеї, конфлікти, суперечності, їх зав'язки та розв'язання.

Уточнено поняття «досвід», що у дослідженні інтерпретовано як процес і результат сприйняття, розуміння та практичного застосування знань, отриманих у попередній часовій проєкції, що було емоційно пережито особистістю та склало фонд її репрезентацій, образних уявлень і символів-кодів, які надають змогу інтерпретувати реальні явища, що є схожими, дотичними і надають особистісної впевненості в нових умовах соціального, професійного та побутового життя.

Відповідно до другого завдання, у дослідження визначено сутність драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, що розуміється як процес і результат їхньої творчої діяльності (виконання, сприйняття, викладання) з опанування музичного тексту драматургічного характеру, зокрема, вокального і вокально-сценічного на основі активних виконавських та педагогічних дій з розуміння, інтерпретації й відображення внутрішніх драматургічних властивостей твору, його образів з метою створення індивідуального образно-сміслового контексту власного проєкту твору,

використання музичної драматургії як засобу навчання мистецтву та набуття інтерпретаційної майстерності в процесі вокальної підготовки.

На основі системно-структурного аналізу визначено, що феномен драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу конкретизується через систему структурних компонентів, в яких відображено зміст підготовки здобувачів, збагачений активізуючим наповненням його усвідомленими знаннями і навичками у сфері музичної драматургії; алгоритмами інтеграції драми, практичної герменевтики та художньої-творчості; передчуттям сенсу цілісності музичного тексту в інтерпретаційній діяльності майбутнього викладача вокалу; вживанням у внутрішній світ авторів та героїв вокальних та музично-сценічних творів; опануванням діалогічних герменевтичних ситуацій, відкритістю до етапів розгортання драми та ін.

Визначено актуальність наступних компонентів драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу:

Драматургічно-мисленнєвий, що виконує орієнтаційну та когнітивну функції; його елементи: володіння художньо-мовними вокально-текстовими атрибутами, знання щодо закономірностей драмоутворення як основи художньо-драматургічного мислення.

Рефлексійно-репрезентаційний, що виконує рефлексійну та адаптаційну функції; його елементи: накопичення досвіду та рефлексія втілення образів-амплуа, образних репрезентацій щодо вокальної драми.

Акторсько-виконавський, що виконує індивідуалізаційну та корекційну функції; його елементи: володіння техніками персоніфікації та персоналізації вокального образу, наявність комплексу компенсаторних художньо-виконавських умінь.

Практико-герменевтичний, що виконує системну та перетворювальну функції; його елементи: наявність комплексу вербальних і виконавських герменевтичних умінь, методична спроможність до самостійної роботи над творчою інтерпретацією образу в контексті його драматургічного розвитку

Відповідно до третього завдання представлено і обгрунтовано методологічну основу дослідження, що складають концепції герменевтики, когнітивної психології, музичної драматургії, інтеграції драми, практичної герменевтики та художньої творчості в їх проєкції на мистецьку педагогіку, що стає ґрунтом професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу, зокрема, в контексті формування в них драмогерменевтичного досвіду на засадах художньо-мисленнєвого, інтенціонально-рефлексійного, виконавсько-проєктувального, творчо-компетентнісного підходів, які зумовили вибір педагогічних принципів методичного змісту. Такими принципами визначено: опора на формування драматургійного мислення виконавця-вокаліста; орієнтація на етноментальні та стильові властивостях вокальної драми в процесі її опанування; накопичення вокально-образних репрезентацій в різновекторній проєкції; стимулювання рефлексії ціннісного ставлення до різних образів-амплуа; акцентуація уваги на персоналізації та персоніфікації вокальних образів, що виконуються; врахування компенсаторного художньо-виконавського ресурсу вокаліста; поєднання викладацького та виконавського аспектів в роботі над вокальними драматичними образами; дотримання гармонійного поєднання герменевтичних та методико-забезпечувальних аспектів роботи над вокальним образом драми.

Відповідно до четвертого завдання розроблено критерії, показники, методи і рівні сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, які оцінюються завдяки представленому критеріальному апарату. Художньо-ментальний критерій з показниками: ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними; здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак. Репрезентаційно-мотиваційний критерій з показниками: міра оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей; інтенції і мотиви щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів. Особистісно-перформативний критерій з показниками: міра оволодіння проєктуванням

виконавської персоніфікації образу вокального твору; міра оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь. Творчо-інтерпретаційний критерій з показниками: здатність інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття; якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми.

За результатами констатувального експерименту визначено і схарактеризовано такі рівні драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу: високий – «гармонізований» (віднесено 6,66% із загальної кількості учасників експерименту); середній рівень «умотивований» (11,67% від загальної кількості); низький рівень «неусвідомлений» (26,68% від загальної кількості); адаптаційний рівень «освітньо-проблемний», (54,99% від загальної кількості). Дані показники відповідали результатам КГ.

Відповідно до п'ятого завдання перевірялася ефективність запропонованої поетапної методики. На ментально-установочному етапі запроваджувалася – педагогічна умова: цілеспрямоване розширення художньо-ментального світогляду щодо оперної драматургії; на досвідно-накопичувальному етапі – педагогічна умова: накопичення художньо-образних вокально-драматургічних репрезентацій та їх осмислення; на художньо-перформативному етапі – педагогічна умова: проектування персоніфікаційних та персоналізаційних траєкторій роботи над вокальним образом; на творчо-методичному етапі – педагогічна умова: збагачення досвіду потрактування образів вокальної драми через викладацьку практику. Було застосовано такі методи: створення класифікаторів образів-амплуа з засобами їх художнього втілення; усна доповідь-презентація результатів міркування щодо ціннісного ставлення сформованого досвіду образних репрезентацій вокальних драм; творчі методи акторської гри (дзеркало, інтонаційні діалоги, вивчення партії іншого героя з вокальними переходами); компенсаторні технологічні етюди відповідно до визначених персоналій (добір міміки, пантоміми рухів тіла, експресії рухів у контексті розкриття образу); створення методичних мап роботи над образом;

визначення драматургії еволюції образу впродовж оперної драми та створення методичного супроводу щодо його втілення.

Математично-статистична обробка результатів дослідження показала суттєві зміни у розподілу здобувачів ЕГ за рівнями: на початку експерименту до високого рівня було віднесено 6,67%, наприкінці 20%; на середньому рівні на початковому етапі було 16,67%, прикінцевий результат – 46,66%; низький: рівень на початку – 23,33%, прикінцевий результат – 26,67%; адаптаційний рівень: 53,33% на початку, прикінцевий: 6,67 наприкінці.

Перевірка результатів за критерієм Фішера підтвердила, що існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп після прикінцевого зрізу формувального експерименту, яка вказує на ефективність запроваджуваної методики.

Ключові слова: досвід, драмогерменевтичний досвід, художньо-образні репрезентації, цінності, традиції, вокальна педагогіка, вокальна культура, майбутні викладачі вокалу, герменевтика, оперне виконавство, вокально-педагогічна діяльність, методична підготовка, інтерпретація, методологічні засади, університети України і Китаю, наукові підходи, інноваційні технології.

Статті у фахових виданнях України

1. Ван, Чень. (2023). Феномен драмогерменевтичного досвіду та його проєкція на виконавсько-педагогічну підготовку майбутніх викладачів вокалу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10 (134). С. 248-260. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/ван-чень.pdf>
2. Ван, Чень. (2024). Драмогерменевтичний досвід майбутніх викладачів вокалу; методологія і методика формування. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3 (6), 12-20.
3. Ван, Чень. (2024). Компоненти драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу та критерії їх оцінювання. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 1, 11-16.

Статті у зарубіжних виданнях

4. Ван Чень (2023). До питання драмогерменевтичної компетентності майбутніх вокалістів. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, Boston, May 26, 2023. Boston-Vinnitsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform, С.275-276.*
5. 王琛. (2019) .普契尼及其歌剧《蝴蝶夫人》/王琛.大连大学学报·2019, 40, 04 (Ван Чень. (2019) . Пуччіні та його опера Мадам Баттерфляй / Ван Чень. Вісник Даляньського університету. 40. С. 4.
6. 王琛. (2020) .柴科夫斯基的歌剧《黑桃皇后》的创作背景分析/王琛.大连大学学报·41, 04. (Ван Чень.(2020).Аналіз творчого підґрунтя опери Чайковського «Пікова дама» / Ван Чень. Вісник Даляньського університету, 2020, 41, 04).

Статті апробаційного характеру

7. Ван Чень (2022). Жанр оперної драми у професійній підготовці майбутніх викладачів вокалу. *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.201-203.*
8. Ван, Чень. (2023). Драматургічне мислення студента-вокаліста. *Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики», 26-27 квітня 2023 року. Переяслав, 18-21.*
9. Ван Чень (2023). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези IX Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 20-21 жовтня 2023 р.). — Т.2. — Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 137-140.*
10. Ван Чень (2024). До питання діагностики сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутнього викладача вокалу. *Регіональні*

культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 24 квітня 2024 року. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав (Київська обл.): Домбровська Я.М, 2024. 126 с. ISBN 978-617-7747-96-2. С.28-30.

ABSTRACT

Wang Chen. Formation of future vocal teachers' drama-hermeneutic experience in universities of Ukraine and China.

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in the specialty 011 Educational, Pedagogical sciences. – State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2025. Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Abstract content

A significant segment of the cultural heritage of Ukraine and China is vocal art, which actualizes the problem of improving the quality of future vocal teachers, able not only to teach singing to students of different levels of education, but also to apply the cultural-valuable resource of vocal art in performing and teaching activities. This requires the acquisition of professional experience by future vocal teachers, which will provide them with the ability to use vocal art in professional activities based on its multifunctional pedagogical-influential potential.

Based on the above, the study presents a solution to the current problem of forming future vocal teachers' drama-hermeneutic experience at universities in Ukraine and China as an important professional quality of higher art education applicants, which ensures the ability to interpret vocal and vocal-stage works in the process of performing and teaching activities. In vocal art and from the point of view of vocal pedagogy, this type of experience is characterized by the ability of an individual to realize, interpret and embody at the stage the dramaturgy of revealing the

artistic semantic idea of a particular work or a separate fragment during the performance of vocal parts based on the synthesis of the understanding of the poetic word and its musical intonation in the context of the dramaturgy of developing the image of the hero, a certain role, taking into account the holistic concept of the work.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and experimentally verify the methodology for forming future vocal teachers' drama-hermeneutic experience in universities of Ukraine and China.

Reaching the goal is ensured by the results of solving five tasks. According to the first task, the phenomenon of drama-hermeneutics is revealed through a combination of the features of the hermeneutic methodology for the cognition, analysis, evaluation and experience of phenomena that are perceived and require clarification of meaning with the phenomenon of drama as a genre-specific feature of works of art, mainly literature, theater, vocal art. A variety of drama is musical drama, which is aimed at creating and explaining the dynamics of the development of an artistic image in the context of a holistic musical work, the attributes of which are the means of artistic expression, the language of art, which represent and symbolize ideas, conflicts, contradictions, their connections and solutions.

The concept of "experience" is clarified, which in the study is interpreted as the process and result of perception, understanding and practical application of knowledge obtained in the previous time projection, which was emotionally experienced by the individual and formed a fund of his representations, figurative ideas and symbols-codes, which make it possible to interpret real phenomena that are similar, relevant and provide personal confidence in the new conditions of social, professional and everyday life.

In accordance with the second task, the study defines the essence of future vocal teachers' drama-hermeneutic experience, which is understood as the process and result of their creative activity (performance, perception, teaching) in mastering a musical text of a dramatic nature, in particular, vocal and vocal-stage based on active performing and pedagogical actions to understand, interpret and reflect the internal dramaturgical properties of the work, its images in order to create an individual

figurative-semantic context of one's own project of the work, the use of musical drama as a means of teaching art and acquiring interpretive skills in the process of vocal training.

Based on the systemic-structural analysis, it is determined that the phenomenon of future vocal teachers' drama-hermeneutic experience is specified through a system of structural components, which reflect the content of applicants' training, enriched by the activating content of its conscious knowledge and skills in the field of musical drama; algorithms for the integration of drama, practical hermeneutics and artistic creativity; a premonition of the meaning of the integrity of the musical text in the interpretative activity of the future vocal teacher; use in the inner world of the authors and heroes of vocal and musical-stage works; mastery of dialogical hermeneutic situations, openness to the stages of drama development, etc.

The relevance of the following components of future vocal teachers' drama-hermeneutic experience has been determined:

Dramaturgical-thinking, which performs an orientational and cognitive function; its elements: possession of artistic-linguistic vocal-text attributes, knowledge of the laws of drama formation as the basis of artistic-dramaturgical thinking.

Reflective-representational, which performs a reflective and adaptive function; its elements: accumulation of experience and reflection on the embodiment of images-roles, figurative representations regarding vocal drama.

Actor-performing, which performs an individualization and correctional function; its elements: mastery of techniques of personification and personalization of the vocal image, the presence of a complex of compensatory artistic-performing skills.

Practical-hermeneutic, which performs a systemic and transformative function; its elements: the presence of a complex of verbal and performing hermeneutic skills, the methodological ability to work independently on the creative interpretation of the image in the context of its dramatic development.

In accordance with the third task, the methodological basis of the study is presented and substantiated, which constitute the concepts of hermeneutics, cognitive psychology, musical dramaturgy, integration of drama, practical hermeneutics and

artistic creativity in their projection onto artistic pedagogy, which becomes the basis for the professional training of future vocal teachers, in particular, in the context of the formation of their drama-hermeneutic experience on the basis of artistic-thinking, intentional-reflective, performance-design, creative-competence approaches, which determined the choice of pedagogical principles of methodological content. These principles are defined as: reliance on the formation of the performer-vocalist's dramaturgical thinking; orientation on the ethnomental and stylistic properties of vocal drama in the process of its mastery; accumulation of vocal-figurative representations in a multi-vector projection; stimulation of reflection of value attitudes towards various images-roles; emphasis on personalization and personification of vocal images performed; taking into account the compensatory artistic-performing resource of the vocalist; combining teaching and performing aspects in the work on vocal drama images; maintaining a harmonious combination of hermeneutic and methodological-supporting aspects of work on the vocal image of drama.

In accordance with the fourth task, criteria, indicators, methods and levels of future vocal teachers' drama-hermeneutic experience formation have been developed, which are assessed using the presented criteria. Artistic-mental criterion with indicators: the degree of mastery of artistic-linguistic attributes of figurative drama of a vocal work and operating with them; the ability to see the means of embodying the dramatic concept in accordance with stylistic, artistic-mental features. Representational-motivational criterion with indicators: the degree of mastery of figurative roles, their reflection in the context of one's own performing capabilities; intentions and motives for expanding the figurative representations of the dramatic content of vocal works. Personal-performative criterion with indicators: the degree of mastery of designing the performing personification of the image of a vocal work; the degree of mastery of a complex of compensatory artistic-performing skills. Creative-interpretative criterion with indicators: the ability to interpret the image of a vocal work through the prism of its dramatic disclosure; the quality of independent methodological work on the creative interpretation of the image of a vocal drama.

According to the results of the ascertaining experiment, the following levels of

future vocal teachers' drama-hermeneutic experience were determined and characterized: high – “harmonized” (6.66% of the total number of participants in the experiment were included); medium level – “motivated” (11.67% of the total number); low level – “unconscious” (26.68% of the total number); adaptation level – “educational-problematic” (54.99% of the total number). These indicators corresponded to the results of the CG.

According to the fifth task, the effectiveness of the proposed step-by-step methodology was tested. At the mental-setting stage, the pedagogical condition was introduced: purposeful expansion of the artistic-mental worldview regarding opera drama; at the experiential-accumulative stage, the pedagogical condition was introduced: accumulation of artistic-figurative vocal-dramaturgical representations and their comprehension; at the artistic-performative stage, the pedagogical condition was introduced: design of personification and personalization trajectories of work on a vocal image; at the creative-methodological stage, the pedagogical condition was introduced: enrichment of experience in interpreting images of vocal drama through teaching practice. The following methods were applied: creation of classifiers of images-roles with means of their artistic embodiment; oral report-presentation of the results of reasoning about the value attitude of the formed experience of figurative representations of vocal dramas; creative methods of acting (mirror, intonation dialogues, studying the part of another hero with vocal transitions); compensatory technological etudes in accordance with the specified personalities (selection of facial expressions, pantomime of body movements, expression of movements in the context of revealing the image); creation of methodological maps of work on the image; determination of the dramaturgy of the evolution of the image throughout the opera drama and creation of methodological support for its embodiment.

Mathematical and statistical processing of the research results showed significant changes in the distribution of the EG applicants by levels: at the beginning of the experiment, 6.67% were attributed to the high level, at the end – 20%; at the medium level at the initial stage there were 16.67%, the final result was 46.66%; low level at the beginning – 23.33%, final result – 26.67%; adaptation level: 53.33% at the

beginning, final: 6.67% at the end.

Verification of the results according to the Fisher criterion confirmed that there is a statistical discrepancy between the indicators of the experimental and control groups after the final cut of the molding experiment, which indicates the effectiveness of the implemented methodology.

Key words: experience, drama-hermeneutic experience, artistic-figurative representations, values, traditions, vocal pedagogy, vocal culture, future vocal teachers, hermeneutics, opera performance, vocal-pedagogical activity, methodological training, interpretation, methodological foundations, universities of Ukraine and China, scientific approaches, innovative technologies.

Articles in professional journals of Ukraine

1. Wang, Chen. (2023). Fenomen dramohermenevtychnoho dosvidu ta yoho proiektsiia na vykonavsko-pedahohichnu pidhotovku maibutnikh vykladachiv vokalu. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 10 (134). S. 248-260. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/van-chen.pdf>
2. Wang, Chen. (2024). Dramohermenevtychnyi dosvid maibutnikh vykladachiv vokalu; metodolohiia i metodyka formuvannia. *Pivdennoukrainski mystetski studii*, 3 (6), 12-20.
3. Wang, Chen. (2024). Komponenty dramohermenevtychnoho dosvidu maibutnikh vykladachiv vokalu ta kryterii yikh otsiniuvannia. *Pivdennoukrainski mystetski studii*, 1, 11-16.

Articles in foreign journals

4. Wang Chen (2023). Do pytannia dramohermenevtychnoi kompetentnosti maibutnikh vokalistiv. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, Boston, May 26, 2023. Boston-Vinnytsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform, C.275-276.*

5.王琛. (2019) .普契尼及其歌剧《蝴蝶夫人》/王琛.大连大学学报·2019, 40, 04 (Wang Chen. (2019) . Puchchinitayohopera Madam Batterfliai / Van Chen. Visnyk Dalianskoho universytetu. 40. S. 4).

6.王琛. (2020) .柴科夫斯基的歌剧《黑桃皇后》的创作背景分析/王琛.大连大学学报·41, 04. (Wang Chen. (2020).Analiz tvorchohopidgruntia opery Chaikovskoho «Pikova dama» / Van Chen. Visnyk Dalianskoho universytetu, 2020, 41, 04).

Articles of the approbation character

7.Wang Chen (2022). Zhanr opernoi dramy u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh vykladachiv vokalu. *Muzychna ta khoreohrafichna 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: PNPUImeni K. D. Ushynskoho. S.201-203.*

8.Wang, Chen. (2023). Dramaturhichne myslennia studenta-vokalista. *Materialy X Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Rehionalni kulturni, mystetski ta osvritni praktyky»*, 26-27 kvitnia 2023 roku. Pereiaslav, 18-21.

9.Wang Chen (2023). Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. *Materialy i tezy IX Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 20-21 zhovtnia 2023 r.). T.2. Odesa: PNPUImeni K. D. Ushynskoho, 137-140.*

10.Wang Chen (2024). Do pytannia diahnostryky sformovanosti dramohermenevtychnoho dosvidu maibutnoho vykladacha vokalu. *Rehionalni kulturni, mystetski ta osvritni praktyky: materialy XI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Pereiaslav, 24 kvitnia 2024 roku. Pereiaslav: Universytet Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi. Pereiaslav (Kyivska obl.): Dombrovska Ya.M, 2024. 126 s. ISBN 978-617-7747-96-2. S.28-30.*

ЗМІСТ

Вступ	17
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВОКАЛУ	
1.1. Феномен драмогерменевтичного досвіду у науковому дискурсі та у вокальному мистецтві	26
1.2. Сутність та структура драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу	49
Висновки до розділу 1	90
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВОКАЛУ	
2.1. Наукові підходи та методичні принципи формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу..	93
2.2. Педагогічні умови та методи формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу	114
Висновки до розділу 2	126
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВОКАЛУ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ І КИТАЮ	
3.1. Дослідження рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу	130
3.2. Запровадження експериментальної методики формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу та результати її перевірки	165
Висновки до розділу 3	208
ВИСНОВКИ	210
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	216
ДОДАТКИ	242

ВСТУП

Актуалізація соціокультурних функцій музичного мистецтва зумовлена стрімкими і динамічними змінами суспільства, викликами часу, випробуваннями людського ресурсу протистояти викликам часу. У зв'язку з цим, якість підготовки викладачів музичного мистецтва набуває нових характеристик, суголосних стратегії культурного розвитку, збереженню національних традицій та формування творчої особистості молоді в багатьох країнах світу. Зазначене регламентується низкою діючих Законів України «Про вищу освіту» (Редакція від 09.08.2019), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Редакція від 16.07.2019), Закон України «Про культуру» (№2778–VI, 2011), Закон України «Про охорону культурної спадщини» (8.05.2000, № 1805-III). В Китаї також приділено високу увагу збереженню національної культурної спадщини, підвищенню якості музичної освіти та ін., що регламентується такими документами, як-от: «Закон КНР про освіту», «Модернізації освіти в Китаї до 2035 р.».

З огляду на те, що вагомим сегментом культурної спадщини України і Китаю є вокальне мистецтво актуалізується проблема підвищення якості майбутніх викладачів вокалу, здатних не тільки навчити співу здобувачів різних рівнів освіти, а й застосувати культурно-ціннісний ресурс вокального мистецтва у виконавській та викладацькій діяльності.

Зазначене потребує набуття професійного досвіду майбутніх викладачів вокалу, що забезпечить їм здатність використовувати вокальне мистецтво в професійній діяльності спираючись на його поліфункціональний педагогічно-впливовий потенціал.

Питання набуття досвіду спілкування з мистецтвом або його формування з педагогічного погляду розглядається в науковому дискурсі р різних поглядів, що зумовлює і різноманіття суголосних наукових понять: професійно-особистісний досвід майбутнього вчителя музики (Н.Попович), естетичний досвід (І.Зязюн), художньо-ментальний досвід як професійний (О.Реброва), художньо-емоційний досвід (Чжоу Є, Лю Лі, Сунь Цзяоцзяо, Чжан Лунцін), художньо-естетичний

досвід вокаліста (Сюй Сінчжоу) професійний досвід вокаліста (Л.Джулай, О.Огонезова-Григоренко), досвід сприйняття поліфонії (М.Сібірякова-Хіхловська) та ін.

З педагогічного погляду порушується питання стосовно формування досвіду (О.Реброва), що передбачає цілеспрямовану організацію освітнього процесу, розробку методик, педагогічних умов, технологій, що позитивно впливають на здатність застосовувати особистістю в практичній діяльності набуті знання, сформовані уміння та компетентності.

Однім з важливих аспектів професійної підготовки здобувачів вищої мистецької освіти вважається сформованість інтерпретаційної культури та компетентності (М.Демір; Н.Мозгальова; В.Москаленко; М.Мимрик; Л.Степанова; О.Щолокова), інтерпретаційних виконавських та герменевтичних умінь (О.Олексюк, М.Ткач & Д.Лісун; А.Линенко; Чень Бо). Щодо підготовки майбутніх вокалістів та викладачів вокалу, це питання порушено в працях і дослідженнях Го Яньжань; Жигінас & Т. Нагорна; Н.Овчаренко; Пан На; Сунь, Пенфей; у мистецтвознавстві – О.Александрова & Л. Шаповалова; В. Бондарчук; У Хуйминь; Чень Сяо; Чжан Мяо; Tun Dao Czin; París, Ana Costa, Sotés-Elizalde & María Ángeles; Wang Shanhu & Yin Yue; Bagga-Gupta, S., Ferm Thorgersen, C., Georgii-Hemming, E., & Varkøу, O. та ін.

У вокальному мистецтві вагомий прошарок світової спадщини займає вокальна драма. Виконання оперних партій, драматичних творів вимагає особливої підготовки, заснованої на драмогерменевтичній компетентності вокаліста (Oleksiuk O., Rebrova O. & Mikulinska O.), на сполучанні музики і слова, поетики в процесі розкриття вокального образу (Соп Е.), на драматургічному мисленні музиканта-виконавця (Лю Кешуань, Г. Олексюк), на опануванні «оперної поетики» (Чжан Мяо). Вокальна драма володіє педагогічним потенціалом, під час її опанування розвивається акторська майстерність, гнучкість драматургічного мислення, створюється оптимальні умови для художньо-творчої самореалізації вокаліста, вдосконалюється інтерпретаційна майстерність співака в художньо-комунікативному просторі

вокальної драми. Разом з тим, опанування такими жанрами вимагає певного досвіду, який у дослідженні визначено як драмогерменевтичний досвід, оскільки в його основі полягає здатність здійснювати герменевтичний аналіз вокального твору та оперування драматургічним мисленням.

Незважаючи на широке коло досліджень, присвячених різним аспектам досвіду в музичній, зокрема, вокальній педагогіці, питання драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу не було предметом спеціального дослідження. Зазначене викликає низку суперечностей: між вагомим функціональним ресурсом вокальної драми як світової та національної культурної спадщини та відсутністю науково обґрунтованого застосування функцій досвіду виконання і викладання жанру драми у вокальній підготовці майбутніх спеціалістів; між актуальністю оволодіння інтерпретаційною майстерністю та культурою, герменевтичними вміннями та відповідними компетентностями майбутніх викладачів вокалу та відсутністю умов і методик застосування потенціалу драмогерменевтичного досвіду, в межах якого вони формуються; між актуальністю формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу та критеріїв оцінювання рівня його сформованості.

З огляду на визначені суперечності було обрано тему дисертаційного дослідження *«Формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю»*.

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

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Протоколом від 24.12.2021 року № 7.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю.

Завдання дослідження:

1. Розкрити феноменологію драмогерменевтичного досвіду у науковому дискурсі та вокальному мистецтві.
2. Визначити сутність та структуру драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу.
3. Обґрунтувати наукові підходи та педагогічні принципи формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю.
4. Розробити критерії, показники, методи оцінювання рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю.

Предмет дослідження – методика формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю

Методологічну основу дослідження складає концепції герменевтики, когнітивної психології, музичної драматургії, інтеграції драми, практичної герменевтики та художньої творчості в їх проєкції на мистецьку педагогіку, що стає ґрунтом професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу, зокрема, в контексті формування в них драмогерменевтичного досвіду на засадах художньо-мисленнєвого, інтенціонально-рефлексійного, виконавсько-проєктувального, творчо-компетентнісного підходів, які зумовили вибір педагогічних принципів методичного змісту.

Теоретичні основи дослідження становлять: концепції феноменології і герменевтики (Х.-Г. Гадамер, Г.В.Ф. Гегель, Ж. Habermas, Е. Husserl), когнітивної

психології стосовно образу та його репрезентації (С. Смирнов, D. Dodd, & R. White, H. Gavin, R. Godoy & H. Jorgensen, A. Paivio, J. Piaget), психології та професійної освіти стосовно досвіду в його різновидах (І. Зязюн, О. Лактіонов, М. Мінаков, Н. Попович, Сунь Цзяоцзяо); ментальності, професійної ментальності, художньої ментальності, зокрема, у педагогічній проєкції (Л.Джулай, О.Оганезова-Григоренко, О.Реброва, J. Le Goff, R. Mandrou,), мистецтвознавські дослідження з питань інтерпретації та герменевтики мистецтва (О. Самойленко, С.Шип), герменевтичні аспекти мистецької педагогіки (А.Линенко, О.Олексюк,) зокрема, культурологічні аспекти драми (О. Бондарева, París, Ana Costa, Sotés-Elizalde & María Ángeles.); культурологічні аспекти вокального мистецтва як національної і світової культурної спадщини (Лі Мін, А. Носуля, Л. Тоцька, Чжан Мяо, Чжан Цзунжуй, О. Шуляр); теоретичні положення і праці з проблем музичного виконавства (М. Давидов, Н.Мозгальова, О.Щолокова), художньо-комунікативні аспекти музичного виконавства (О.Білова, S. Bagga-Gupta, C. Ferm Thorgersen, E. Georgii-Hemming & O. Varkøy,), вокальної педагогіки, підготовки майбутніх викладачів вокалу (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Т. Жигінас, А.Мартинюк, С.Сгібнєва, Ван Шаньху, Інь Ює, Цзинь Телінь), формування виконавських і викладацьких компетентностей майбутніх викладачів вокалу (Н.Кьон, Д.Левіт, Ю.Мережко, Г. Ніколаї, Н.Овчаренко, Пан На, Чжан Яньфен).

Методи дослідження. У дослідженні було застосовано групу взаємоузгоджених методів. *Теоретичні:* феноменологічний аналіз психологічної, культурологічної, мистецтвознавчої, педагогічної літератури з проблем досвіду та його різновидів у науковому дискурсі; герменевтичний аналіз текстів вокальних творів; категоріальний аналіз і узагальнення його результатів в галузі мистецтвознавської наукової літератури, вокально-педагогічної, виконавської, зокрема, виконавства вокальної драми – для визначення сутності драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу; теоретичне моделювання – для визначення компонентно-функціональної структури драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу; критеріїв і

показників його оцінювання. *Емпіричні методи*: анкетування, опитування, творчі завдання, спостереження – для здійснення констатувального експерименту та визначення рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу; створення «геолокаційної та стильової мапи» вокальної драми, створення класифікаторів образів-амплуа з засобами їх художнього втілення, творчі методи акторської гри та ін. – для формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу. *Методи математичної статистики*: кутове перетворення Фішера, визначення відсоткового співвідношення, шкалювання результатів, визначення середніх величин.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше: розкрито феноменологію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, визначено його сутність як процес і результат засвоєння й опанування особистістю результатів спілкування з музичним (передусім вокальним) мистецтвом на основі активних виконавських та педагогічних дій з розуміння, інтерпретації й відображення внутрішніх драматургічних законів текстів вокальних та вокально-сценічних творів з метою створення індивідуального образно-сміслового контексту власного проекту твору, використання музичної драматургії як засобу навчання мистецтву, здійснення педагогічного впливу на зростання герменевтичного та життєвого досвіду здобувачів вокальної освіти; драгогерменевтика представлена системним феноменом, забезпечується комплексною взаємодією драматургічно-мисленнєвого, рефлексійно-репрезентаційного, акторсько-виконавського, практико-герменевтичного структурних компонентів, які актуалізуються на основі єдності системної, інтерпретаційної, перетворювальної, комунікативної, компенсаторної, світоглядної функцій; представлено потенціал застосування наукових підходів (художньо-мисленнєвий, інтенціонально-рефлексійний, виконавсько-проектувальний, творчо-компетентнісний) на визначення методичних принципів формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу (опора на формування драматургічного мислення виконавця-вокаліста; орієнтація на

етноментальні та стильові властивостях вокальної драми в процесі її опанування; накопичення вокально-образних репрезентацій в різновекторній проєкції; стимулювання рефлексії ціннісного ставлення до різних образів-амплуа; акцентуація уваги на персоналізації та пресоніфікації вокальних образів, що виконуються; врахування компенсаторного художньо-виконавського ресурсу вокаліста); розроблено педагогічні умови формування драмогерменевтичного досвіду (цілеспрямоване розширення художньо-ментального світогляду щодо оперної драматургії; накопичення художньо-образних вокально-драматургічних репрезентацій та їх осмислення; проєктування персоніфікаційних та персоналізаційних траєкторій роботи над вокальним образом; збагачення досвіду потрактування образів вокальної драми через викладацьку практику); розроблено критерії (художньо-ментальний, репрезентативно-мотиваційний, особистісно-перформативний, творчо-інтерпретаційний), показники та методику оцінювання рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

Уточнено: особливості та різновиди досвіду в мистецько-освітньому процесі; специфіку процесу формування досвіду у педагогічному смислі; поняття драмогерменевтичної компетентності;

Знайшло подальшого розвитку: феномен музичної драми, вокальної драми, драматургічного мислення, полікультурних особливостей вокального мистецтва, гармонізації виконавської та викладацької підготовки майбутніх викладачів вокалу.

Практична значущість результатів дослідження визначається розробленою методикою діагностики рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, критерії, показники і методи, які враховують особливості кожного функціонального структурного компоненту драмогерменевтичного досвіду. Пропоновані етапи запровадження педагогічних умов і методів (ментально-установочний, досвідно-накопичувальний, художньо-перформативний та творчо-методичний етапи) можуть бути застосовані в процесі формування інших видів професійного

досвіду майбутніх викладачів музичних дисциплін. Практичної значущості набувають методи: створення класифікаторів образів-амплуа з засобами їх художнього втілення; усна доповідь-презентація результатів міркування або письмове есе щодо ціннісного ставлення сформованого досвіду образних репрезентацій вокальних драм; творчі методи акторської гри (дзеркало, інтонаційні діалоги, вивчення партії іншого героя з вокальними переходами); компенсаторні технологічні етюди відповідно до визначених персоналій (добір міміки, пантоміми рухів тіла, експресії рухів у контексті розкриття образу); створення методичних мап роботи над образом; визначення драматургії еволюції образу впродовж оперної драми та створення методичного супроводу щодо його втілення.

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на *міжнародних конференціях*: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2022; 2023, 2024); «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2023, 2024), IX Міжнародна науково-практична онлайн конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2023); «Мистецький освітній простір у контексті реалізації, сучасної парадигми освіти» (Крапівницький, 2024); IV International Scientific and Practical Conference, «Scientific Practice: Modern and Classical Research Methods» (May 26, 2023 Boston, USA); The 2nd Northeast Asia Regional Music Documentation Communication and Exchange Forum under the perspective of Mutual Learning of Civilizations (Dalian, Liaoning Province, China, October 19-21, 2024); Art Symposium of China-Europe International Cultural Exchange at the Museum of World Music (April 1, 2023, Dalian, Liaoning Province, China); Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor cu participare internațională „Cercetare, inovare, dezvoltare” 19 aprilie 2024. Universitatea Pedagogică de stat „Ion Creangă” din Chișinău. *Усеукраїнські науково-практичні конференції* (з міжнародною участю): II Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі» (17 листопада 2022 року м. Бердянськ); «Художні практики та мистецька

освіта у кроскультурному просторі сучасності» (Полтава, 2024); «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2024)

Публікації. Результати дослідження відображено в 10 публікаціях автора. Із них: 3 – у фахових виданнях України, 3 – у зарубіжних виданнях; 4 – апробаційного характеру. Статті написані українською та китайською мовами.

Особистий внесок здобувачки визначається в розробці наукових підходів та принципів дослідження і формування факультно-стильових виконавських умінь.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (234 найменування, з них 54 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 288 сторінок, з них 183 сторінка основного тексту. Робота містить 8 таблиць, 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВОКАЛУ

1.1. Феномен драмогерменевтичного досвіду у науковому дискурсі та у вокальному мистецтві

Сутність професійної підготовки майбутніх спеціалістів в галузі мистецтва зумовлена низкою чинників, що впливають на художню ментальність творчої особистості, формують її професійний досвід, як виконавський, так і викладацький, методичний. Оскільки предметом дослідження є драмогерменевтичний досвід майбутніх викладачів вокалу, будемо виходити з того, що такий вид досвіду є своєрідним сегментом їхнього художньо-творчого, художньо-виконавського досвіду. Отже, конкретизуємо чинники, що впливають на процеси професійного становлення та набуття художньо-творчого та художньо-виконавського досвіду майбутніх спеціалістів мистецької та мистецько-педагогічної сфери, що було узагальнено на основі аналізу наукових джерел. Серед таких можна визначити наступне:

- особливості художнього мислення, що зумовлено володінням специфічними засобами мови мистецтва, якими створюється художній образ;
- художньо-інтерпретаційний вектор творчої діяльності;
- інтегрованість творчого виконавства, що сполучає елементи акторської майстерності, занурення в образ героя, персоналізацію та персоніфікацію в процесі акторської гри;
- наявність професійної ментальності, що зумовлена специфікою мислення, сформованими уявленнями картини світу, певні стереотипи, що відображена в художніх образах певного виду мистецтва, враховуючи, етноментальні, стильові та інші ознаки;
- сполучання творчо-виконавської та творчо-педагогічної діяльності, оскільки викладацький процес як правило сполучається з виконавським;

— культуровідповідність та полікультурні аспекти професійної діяльності майбутніх спеціалістів в галузі мистецтва та мистецької освіти;

— -художньо-комунікативне середовище професійного становлення. (Ван Чень, 2024)

Усі зазначені чинники впливають на формування творчої особистості та набуття нею художньо-творчого досвіду. Про це вказує низка досліджень, зокрема, таких науковців, як: Н.Попович (2013), що досліджує професійно-особистісний досвід майбутнього вчителя музики, Л.Джулай (2003), О.Огонезова-Григоренко (2009), О. Реброва (2023), Ю Янь (2023), в дослідженнях яких представлено професійний менталітет вокаліста, художньо-ментальний досвід, художньо-образні репрезентації, О.Спіліоті (2012), І.Гринчук & О.Бурська, В. Самітов (2011), М.Давидов (2013, 2009), у центрі уваги яких – художнє мислення, музичне мислення виконавця, інтонаційне мислення, С.Шип (2023), Л.Степанова – теорія і методологія і методика оволодіння мовою мистецтва як основи герменевтичної компетентності, О.Олексюк, М.Ткач & Д. Лисун (2013), Левицька (2012), Л.Степанова (2018), Мозгальова, Н. Г., Щолокова, О. П., & Барановська, І. Г. (2019), Линенко, А., Ніколаї, Г., & Левицька, І. (2019), Пан На (2013), які розглядають художньо-естетичний контент виконавської підготовки, феномен герменевтичних умінь, художньо-герменевтичну компетентність, інтерпретаційну компетентність та досвід, І.Зайцева (2001), Н.Косінська (2021), Ло Чао (2018), Чжан Яньфен (2012), Г. Ніколаї (2022), Сяо Гаоян (2019), в доробках і дослідженнях яких предметом стає поліхудожня обізнанність, акторські засади художньо-творчої виконавської діяльності, А.Зайцева (2017), Н.Білова (2020), Мен Сіан (2019), Ван Яцзюнь (2018), А. Линенко, (2023), Мен Сіан (2019), Лай, Сяоцянь (2019), що переймаються проблемами художньо-комунікативного досвіду, комунікативної компетентності, діалогового підходу у виконавській підготовці, творча взаємодія, Ван Біньбін (2021), Ван Лу (2020), Пань Шен (2022) зауважують на культуровідповідності виконавської підготовки, полікультурних, транскультурних засадах виконавства, Лю Сянь (2019), Н.Цюлюпа (2009), Хе Їн

(2023) – порушують питання поєднання виконавської та методичної компетентності та ін.

Як бачимо, спектр досліджень, що розкривають та кореспондуються з зазначеними чинниками, достатньо широкий. Це зумовлює багатоаспектність родового поняття «художній досвід» та безпосередньо досліджуваного феномену «драма-герменевтичний досвід» відповідно до виконавської творчості, зокрема, у вокальному мистецтві та в процесі професійного навчання майбутніх викладачів вокалу.

Варто зазначити, що категорія досвіду застосовується в багатьох науках суспільного та гуманітарного напрямів. Це філософські тлумачення досвіду у працях І.Канта (вид. 2000), які переважно вказували на досвід як результат пізнання довкілля, певних явищ, їх аналіз та розуміння, а також і оцінювання, висловлювання суджень щодо них. Їх позиції відносяться до класичної філософії, гносеології. Згідно Канту, основою досвіду є знання, які можуть мати суб'єктивні властивості, оскільки ґрунтуються на почуттях та уявленні, а також аперцепції. Згідно Гегеля, першеджерелом усього є мислення та свідомість людини (Г.Гегель, вид. 2019), безпосередньо поняття досвіду мислитель не застосовував.

Пізніше поняття «досвід» застосовують культурологи та філософи, які також переймалися проблемами педагогіки. Так, зокрема, Е.Касіерр продовжуючи ідеї Канта, розширює уявлення щодо досвіду, але зосереджує увагу на його духовиній сутності (Н. Zenz, 2003). Дж.Лок вважав основою досвіду результат дії розуму. У його концепції фігурують такі поняття, як «ідея», «мродус», «співвідношення», «сприйняття». Усе це застосовується під час розміркування стосовно пізнання, розуму, які є основою набуття досвіду (Дж.Лок, вид. 2007).

Підтвердження ідей щодо зв'язку пізнання, дії розуму та набуття досвіду знаходимо також у концепції Ю.Габермаса (J. Habermas, 1998). Німецький філософ та соціолог розглядав досвід як джерело знань, які особистість отримує під час взаємодії з зовнішнім світом. Але вже в його концепції виникає ідея

практики, що ґрунтується на знаннях. Також він вказував на відчуття особистості, на значущість її діяльності щодо побудови стратегії майбутнього життя. Духовність як така у досвіді розглядалася з погляду поєднання минулого та сучасності, які мають пізнаватися та будувати стратегію на майбутнє (J. Habermas, 1998).

З педагогічного погляду цікавими та актуальними є позиції щодо досвіду в працях Дж.Дьюї (J. Dewey, 1938; 1986; 2001). Він вбачав вплив на досвід певних концепцій та стану філософської думки. Разом з тим, багато в його спадщині торкається питань педагогіки і виховання. Стосовно досвіду, він вбачав в його структурі три складники: інтелектуальну, але таку, що зв'язана з рефлексією; практичну, яка є важливою для людини в її пристосування до довкілля; емоційну, яка зв'язана з сформованими цінностями людини та поєднує дві попередні в певну цілісність. Отже, знання та практика є обов'язковими, але вони поєднуються емоційним ставленням особистості щодо них. Це дає підстави вважати реальним процес впливу на набуття досвіду, що підкреслює функції виховання та педагогіки як його методологічного ґрунту.

Близьким до педагогічних акцентів виховання та набуття досвіду можна вважати теорію Е.Гусерля (E. Husserl, 227) щодо інтенціональності досвіду, чинником якої стає «навмисна спрямованість». Йдеться про смисл, думку, які, за уточненням Чжоу Є (2020) «...є багат шаровою ментальною репрезентацією явища у свідомості, що складається з комплексу різномодальних уявних переживань». (Чжоу Є, 2020, с.46). Сам Гусерль таке явище позначив як «Ноем» (поет від лат. грец. νόημα — «думка»), а досвід класифікував згідно каналу сприйняття та обробки інформації: розумовий, перцептивний, емоційний тощо, які мають певні складники-елементи: «ідей, концепцій, образів, пропозицій, ідеальних значень різних типів тощо» (E. Husserl, 1983, p. 213–225].

Особливу увагу, з огляду на предмет дослідження, привертає концепція Ганс-Георг Гадамера, стосовно «герменевтичного досвіду» (Гадамер, 2000). Це поняття він застосовує в контексті діалогу свідомості. Задля якісного процесу інтерпретації текстів, зокрема, й мистецьких, це виявляється актуальним

натепер. Музична герменевтика застосовується в освітньому процесі підготовки майбутніх спеціалістів у галузі музичної та музично-педагогічної освіти.

О.Реброва (2013), підкреслює сучасність позиції Гадамера щодо герменевтичного досвіду через те, що він набувається «...в процесі комунікації з традиціями, «адже і традиція також є справжнім партнером по комунікації, партнером, з яким ми об'єднані на зразок того, як “Я” об'єднано з “Ти”». (Цит. Реброва, 2013, с. 537).

Окрім поняття «герменевтичний досвід», Гадамер уводить до наукового обігу нове поняття – «історично-дієва свідомість». Саме це поняття тлумачиться як діалог свідомостей. Воно знаходить своєї актуальності у питання інтерпретації музичних творів. О.Реброва розтлумачує це таким чином: «...кожна нова інтерпретація того або іншого твору складає ланку традиції, момент її «події». (Реброва, 2022, с. 129). Цей процес підносить роль інтерпретатора-виконавця, перфомера на рівну сходинку з композитором. У цьому процесі інтерпретатор-виконавець не є пасивним учасником події, він нібито знаходиться в стані співтворчості з композитором. Це стан, в якому «...відбувається не переміщення інтерпретатора в горизонт автора твору, а злиття двох горизонтів» (Гадамер, цит. за О.Реброва, 2013, с. 85).

Сучасні науковці, представники філософської галузі також акцентують увагу на герменевтичний аспект досвіду. Так, зокрема, М.Мінаков (2007) наголошує на чотирьох актуальних підходах щодо категорії досвіду, що дозволяє його застосовувати в різних аспектах. Йдеться про прагматичне, аналітичне, герменевтичне, феноменологічне розуміння та потрактування цього феномену. Важливо, що науковець вказує на поєднання теоретичного, практичного та рефлексійного опрацювання інформації про явище, що стає предметом набуття досвіду як такого. Цей ракурс наводить місток з психологічним розумінням досвіду.

Отже, бачимо, що поступово феномен досвіду переходить з філософського вектору на інші, зокрема й у галузь герменевтики мистецтва.

Перш ніж глибше розглянути мистецький, художньо-творчий та безпосередньо герменевтичний вектор феномену досвіду, звернемо увагу на психологічний.

Категорія досвіду переважно розглядається когнітивною психологією.

Так, зокрема О.Лактіонов (2000) розглядає феномен індивідуального досвіду. Ним застосовано поняття «особистісний інтерпретаційний комплекс», на який звернено увагу О.Ребрової, оскільки він представлений як «полімодальна сукупність «...самооцінок, суджень, думок, настанов, що формуються за допомогою суб'єктивних раціоналізацій і узагальнень» (Реброва, 2013, с.538).

Лактіонов пояснює свою концепцію тим, що пізнання дійсності, зокрема через її певні атрибути, символи, які потрапляють до пам'яті, обов'язково знаходять своє відображення в реальному житті особистості, що й формує її досвіду. Вона стикається з такими атрибутами, які нею були запам'ятовано раніше, в нових реаліях, тому інтерпретує їх з огляду на попередні знання. У цьому й полягає сутність особистісно-орієнтованого розуміння досвіду.

Разом з тим, на думку Лактіонова, такі досвідні структури особистості є чинником її здатності до різних видів комунікації. А вже під час комунікування «...відбувається відбір, фіксація й подальша інтеграція найбільш істотних для індивіда зв'язків, ... інтеракцій, комунікативних актів» до структур «міжперсонального простору» індивідуального досвіду людини, який (міжперсональний простір) є «когнітивно репрезентованим і психічно переробленим реальним світом її життя» (Лактіонов, 2000, с. 10).

Ближче до питань інтерпретації, тобто до герменевтики є когнітивна парадигма ментального досвіду, ментальної сфери особистості. Так, наприклад, Х. Гейвін (Gavin, 1998) активно застосовує феномен «гештальту», який дозволяє охопити явище цілісне, спираючись, зокрема, на попередній досвід сприйняття схожої або дотичної інформації, зокрема, й образної. Психолог пояснює такі явища, де цілісне сприймається завдяки наявних зв'язків між частинами, що унеможлиблює усвідомити цілісне завдяки поділу цілісного на окремі частини.

Прикладом слугує музична мелодія, яке є більшим явищем, ніж послідовність нот (Gavin, 1998, p. 25).

Отже, бачимо, що в галузі філософії та культурології дотичне до досвіду представлено герменевтичний його аспект, а в галузі психології – психічні процеси пам'яті, репрезентацій та образу. Психологічним ґрунтом стає теорія гештальту, теорія образу (С.Смирнов, 1985; R. Godoy & H. Jorgensen, 2012; A. Paivio, 2013; J. Piaget, 1975). Зазначене розглядається в парадигмі когнітивної психології та теорії репрезентацій (D. Dodd & R. White, 1980). Важливими є наукові дослідження з нейропсихології, зокрема, щодо сприйняття музики як сигналу, що впливає на емоції (Dubnov, S., McAdams, S., & Reynolds, R., 2006).

Проаналізувавши різні аспекти феномена досвіду, Сюй Сінчжоу (2023) узагальнює, що досвід можна інтерпретувати як «...філософсько-психологічну категорію», яка представляє процес і результат «...динамічно розвиваючого, духовно-дійового, психолого-праксеологічного поєднання побутового, особистісного, професійного та суспільного буття людини» (Сюй Сінчжоу, 2023, с. 38).

У подальшому будемо розуміти під феноменом досвіду – процес і результат сприйняття, розуміння та практичного застосування знань, отриманих у попередній часовій проєкції, що було емоційно пережито особистістю та склало фонд її репрезентацій, образних уявлень і символів-кодів, які надають змогу інтерпретувати реальні явища, що є схожими, дотичними і надають особистісної впевненості в нових умовах соціального, професійного та побутового життя.

Оскільки в теоретичних потрактуваннях досвіду в різних галузях знань виникають його герменевтичні аспекти, а також образні репрезентації, то важливим у контексті дослідження уточнити феномен досвіду відповідно до сприйняття, розуміння та інтерпретації як духовно-практичної творчої діяльності особистості в галузі мистецтва.

У музичній педагогіці застосовують низку споріднених категорій щодо досвіду. Зокрема, художньо-естетичний досвід, музичний досвід, досвід

сприйняття мистецтва, художньо-емоційний досвід, інтерпретаційний досвід, художньо-ментальний досвід. Наведемо погляди вчених на зазначені категорії.

В українській науковій думці зазначені категорії нерідко співвідносяться з поняттям «естетичного досвіду» в трактування І.Зязюна (1976). За його поясненням естетичний досвід «регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу» (Зязян, 1976, с. 75). А складниками його є погляди, ідеали, емоції, почуття, оцінки, потреби, смаки, тощо.

Естетичний досвід особистості ґрунтується на її естетичній культурі. Точніше можна казати, що ці процеси йдуть паралельно та сприяють один одному. На думку І.Зайцевої, естетична культура є предметом і культурологів, і соціологів. За її твердженням, «естетична культура особистості, на переконання соціологів, є мірою опанування людиною естетичних цінностей, освоєння яких можливе на основі діалектичного взаємозв'язку особистого і соціального досвіду» (І.Зайцева, 2001, с.63).

Науковці, автори монографії «Філософія культури» застосовують поняття «трансляція культурного досвіду (лат. *translatio* — передавання, перенесення), що інтерпретовано як «... передання культурного досвіду від одного народу до іншого, від одного покоління до іншого, з однієї країни до іншої за допомогою різних засобів вербального і невербального характеру, засобів масової інформації тощо» (2020 , с. 553).

В основі зазначених споріднених категорій полягає досвід художньої діяльності або досвід засвоєння цінностей художньої культури. У результаті виникає феномен, який О.Реброва позначає як художній досвід, що є складним структурно-інтегрованим утворенням особистості. «Воно є процесом та результатом постійного накопичення художньої інформації, удосконалення операційних умінь в художньо-комунікативних та інтерпретаційних процесах...», головна регулятивна роль такого досвіду полягає в забезпеченні здатності «...адекватного емоційного реагування та ціннісного ставлення до

художніх образів в їх співставленні з життєвими реаліями» (О. Реброва, 2013, с. 100).

До авторства О.Ребрової належить введення в науковий тезаурус поняття «художньо-ментальний досвід», яке дослідниця потрактує як «... складне, полімодальне інтегроване утворення особистості, процес і результат духовно-практичної діяльності, що складається з поступового накопичення художньої інформації». Художня інформація має широкий спектр та зміст, зокрема вона може мати етнохудожній, полікультурний, мистецько-стильовий, науково-художній, культурологічний та субкультурний зміст тощо. Засвоєння такої інформації відіграє функцію «...інтелектуального збагнення та вдосконалення операційних умінь в художньо-комунікативних та інтерпретаційних процесах».... Саме це, за поясненнями О.Ребрової, стає сутністю художньо-ментального досвіду, оскільки впливає на формування «...адекватного емоційного реагування на цінності мистецтва, що зумовлені характеристичними ознаки художньої ментальності: художнім світоглядом та уявленнями картини світу, орієнтацією на етнічні, національні цінності, стереотипи поведінки» (О. Реброва, 2022, с. 252). За концепцією Г.Локаревої (2017), художньо-естетична інформація має духовну сутність.

Новим у науковому тезаурусі мистецької педагогіки є поняття художньо-емоційного досвіду особистості. Чжоу Є (2020) інтерпретує його як «...накопичений обсяг емоційного реагування на події, відображені у творах мистецтва специфічними засобами, які викликають в особистості конгломерат емоційного, когнітивного та оцінного відгуку...», зазначене дозволяє запам'ятати такі реакції та згадувати їх під час інших актів художнього сприйняття, що зафіксовано в пам'яті як «ментальні репрезентації, с. 3). Інші китайські вчені також послуговуються поняттям «емоційний досвід» (Лю Лі, 2008, Сунь Цзяоцзяо, 2018, Чжоу Є, 2020 та ін.).

Говорячи про художньо-естетичний досвід як професійне утворення, звертаємо увагу на визначення Сюй Сінчжоу (2023). Художньо-естетичний досвід дослідник розглядає відповідно до підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва. Професійний контекст визначення характеризується через концепцію ментальності, оскільки «... розглядається як ментальний конструкт, що охоплює інтенцію оцінювання виразних рис музичних творів, спрямовану на осягнення їх художньо-образного змісту та його інтерпретацію у педагогічно-творчій діяльності...». Зазначена якість представляє собою також сформований «...конгломерат цінностей, емоційних ставлень, особистих уподобань, фахових знань, умінь та здатності сприйняття і творчого аналізу мистецьких явищ» (Сюй Сінчжоу, 2023, с. 2,3).

З огляду на те, що досвід у своєму багатошаровому вимірі має герменевтичний аспект, розглянемо сутність герменевтичного досвіду в проєкції на художньо-творчу діяльність. Оскільки в підготовці здобувачів музичної та музично-педагогічної освіти одним з домінуювальних видів творчої діяльності є інтерпретація музичних текстів під час виконання та під час викладання сутність герменевтичного контексту досвіду визначається саме інтерпретацією художнього образу.

Досвід інтерпретації творів нерідко розуміється науковцями апіорі. Наукової рефлексії скоріше слугують дотичні категорії, як-от: художньо-герменевтична компетентність (Н.Овчаренко, 2023; Л.Степанова, 2018), інтерпретаційна культура (М.Демір, 2016), виконавська інтерпретація (Пан На, 2013), драмагерменевтична компетентність і технологія (Olga Oleksiuk, Olena Rebrova & Olga Mikulinska, 2019).

Якщо звернутися до сутності компетентності, то можна нагадати, що це професійне якісне утворення, яке передбачає сформовану єдність, конгломерат знань, умінь, оцінних суджень, ставлень і досвід їх практичного застосування. Отже, художньо-герменевтична компетентність також передбачає таке поєднання важливих для професійної підготовки конструктів. Художньо-герменевтична компетентність у дослідженні Л. Степанової (2018) представлена як певна цілісна фахова якість, що «...інтегрує знання, уміння, оцінки, мотиви та навички розумових операцій, зумовлює здатність особистості до розуміння художнього смислу тексту та його вербальної інтерпретації...». (Л. Степанова, 2018, с. 8).

Отже, виходячи з визначення, інтерпретація не завжди розглядається як суто виконавська. Окрім того, дослідниця вказує на структуру такої компетентності і включає до неї, окрім передбачувальних «художньо-перцептивного, семіотично-когнітивного, творчо-експлікаційного» ще досвідно-педагогічний конструкт, який також зорієнтован на інтерпретацію музичного тексту, але вже на рівні пояснення його смислу та розв'язання методичних педагогічних завдань. (Там само, с. 9).

Компетентність є основою формування культури. Відповідно до такої послідовності згадаємо сутність інтерпретаційної культури у дисертаційному дослідженні М. Демір (2016). На думку дослідниці це новоутворення має цілісний характер і виявляється через розуміння і тлумачення не лише музичних текстів, а й всієї музично-педагогічної діяльності в цілому, зокрема, в «...сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, що відображає систему цінностей, включає комплекс професійних знань, музично-виконавських умінь, а також творчий досвід (В.Ч.), які спрямовані на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів» (Демір, 2016, с. 177). Звертаємо увагу, що визначаючи сутність інтерпретаційної культури М. Демір також вказує на наявність досвіду, який має особливий творчий характер. «З огляду на зазначене, враховуючи той факт, що інтерпретація як об'єктивація теоретичних постулатів герменевтики, досвід, що визначається творчим характером інтерпретації кореспондується з герменевтичним досвідом». (Ван Чень, 2023, с. 252)

Отже, герменевтичні засади досвіду кореспондуються з інтерпретацією музичних текстів у різних форматах. Інтерпретація у музичному мистецтві нерідко розглядається як глибоке розуміння мистецького твору, якій має бути представлений слухачеві під час його виконання. Разом з тим, інтерпретація може бути і предметом «діалогу свідомостей» не лише виконавця і композитора, що здійснюється як творчий процес осмислення і переживання художнього образу саме виконавцем, а може бути «полілогом свідомостей» (опосередковано) між композитором (приховано, символічно), виконавцем (також опосередковано за умов сприйняття виконання твору у будь-якому форматі) та викладачем.

У будь якого разі, інтерпретація музичного тексту зумовлена низкою чинників, серед яких специфіка виконавської підготовки здобувача та її якісні ознаки.

Вид творчої діяльності впливає не лише на професійний досвід, але й на професійну ментальність. У галузі музичної педагогіки доцільно згадати дослідження менталоності, яка розглядається в контексті мистецтва. Зокрема, це праці Л.Джулай (2003), О.Ребрової (2013), О.Оганезової-Григоренко (2009). Відповідно до предмету дослідження, уваги слугує вокальна підготовка здобувачів та рефлексія сутності драмагерменевтичного досвіду у контексті виконавської та викладацької діяльності майбутніх викладачів вокалу.

У цьому аспекті згадаємо поняття професійного менталітету вокаліста, що введено в науковий тезаурус О.Оганезовою-Григоренко (2009). Це новоутворення дослідниця визначає як «...соціокультурний полікомпонентний феномен, сукупність системоутворювальних професійних якостей особистості...», до яких віднесено: психофізіологічні, конгнітивні, духовні, морально-етичні; а також і процеси: світосприйняття, креативне мислення; до структурних атрибутів входять: музичні здібності, музичний слух. Художньо-естетичний смак та поведінкові конструкти, а саме: «...професійна культура і етика, професійне сумління, самостановлення, самовдосконалення, самовираження, самоєфективність, професійна майстерність» (там саме, с. 188).

Достатньо широке тлумачення поняття професійного менталітету вокаліста цілком логічне, оскільки професійні вимоги до майбутнього викладача вокалу та артиста-вокаліста є відповідно складними та широкими.

Варто розрізняти вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва і вокальну підготовку майбутніх викладачів вокалу, для яких вагомим значення набуває репертуар, глибока вокально-акторська робота над образом, втілення художньо-інтерпретаційних особистісних інтенцій таким чином, щоб правдивість і щирість виконавської інтерпретації не суперечила художнім ідеям авторів. Спеціальність, зокрема виконавська підготовка здобувачів у цілому зумовлена особливостями музично-виконавської творчості. Саме вона впливає на

якість музиканта-виконавця, або музиканта-викладача з професійними ознаками особистості.

У контексті зазначеного наведемо приклади тлумачення вокальної підготовки здобувачів з огляду на їх професійний напрямок.

Зокрема, у дослідженні Ло Чао (2018) уточнено поняття «вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва». Воно розглянуто дослідником у векторі компетентнісної парадигмі. Ло Чао розглядає вокальну підготовку відповідно до спеціальності вчителя музичного мистецтва як «...складний динамічно-процесуальний компонент інтегрованої фахової підготовки, який забезпечує формування компетентностей у вокальному мистецтві: виконавської, методичної та художньо-культурної» (Ло Чао, 2018, с. 8). Як в багатьох інших дослідженнях щодо певного виду підготовки здобувачів, Ло Чао презентує результат вокальної підготовки як підготовленість «...майбутніх учителів до реалізації педагогічного, художньо-світоглядного, творчо-розвиваючого потенціалу вокального мистецтва в процесі різних видів фахової діяльності» (там саме).

Підготовка майбутніх викладачів вокалу потребує розширеного художньо-виконавського досвіду, що з нашого погляду, суголосні з поняттями вокальної художньо-виконавської підготовки, яке розроблене і представлене у дослідження Чжана Яньфена (2012). На думку дослідника, цей феномен характеризується біфункціональністю, оскільки в його основі полягає художньо-синтезований виконавський комплекс, який побудований на «...основі засвоєння художньо-культурних детермінант і особливостей вокальної творчості, художнього самовираження, оволодіння вокальним голосом і художньо-виконавськими засобами інших видів мистецтва...» (Чжан Яньфен, 2012, с. 189).

Розмаїття та складноструктурованість вокально-виконавської діяльності зумовлює дослідників звертати увагу на різні її аспекти. Зокрема Мен Сіан звернула увагу на художньо-комунікативний досвід вокаліста-педагога (2019). Проблеми формування художньо-комунікативного досвіду

майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах присвячене дослідження Мен Сіана (2019). Розглядаючи феномен досвіду у контексті компетентнісної освітньої парадигми, науковець акцентує увагу на ньому як конструкті, що виявляє сформованість найважливіших фахових компетенцій; багатовекторності комунікації в її технологічно-інформаційному, вокально-педагогічному, художньо-інтерпретаційному аспектах; розуміння його як структурного складника професійних і фахових компетентностей тощо. Для нас важливою є позиція автора про визначення досвідом сформованості і якостей компетентностей фахівця. Автор опирається на феноменологічну й герменевтичну традиції розуміння досвіду, зокрема, категорію герменевтичного досвіду, пов'язаного з традицією, в інтерпретації Г. Гадамера, який застосовував поняття історично-дієвої свідомості, «яка ґрунтується на традиціях в інтерпретації тої або тої події. Також висловлюються ідеї злиття двох інтерпретаційних горизонтів» (Мен Сіан, 2019, с. 31). Осмислення феномену досвіду у філософському й психологічному контекстах висвітлює акценти на комунікативній, контрфактичній мовленнєвих активностях, процесах розуміння, його перетворювальній функціях; сукупності знань, умінь, навичок, відносин; здатностях людини до сприймання, інтерпретації та оцінки дійсності, суб'єктивного входження у життєву ситуацію, аналізу смислів явищ та їхньої репрезентації у свідомості тощо. Авторське визначення поняття досвіду пов'язане з поступовим накопиченням «знань про світ у всіх його проявах в життєдіяльності людини, в її здатності духовного осягнення емоційних, раціональних, ціннісних аспектів буття, що формує в пам'яті уявлення, які регулюють діяльність і поведінку особистості» (Мен Сіан, 2019, с. 31).

Розглядаючи виконавську підготовку вокаліста з погляду інтерпретації, звертаємо увагу на дослідження Пан На (2013). Зокрема дослідниця визначає виконавську інтерпретацію як «...багатогранний цілісний процес вивчення та відтворення у реальному звучанні художнього змісту музичного твору, що передбачає глибоке осмислення авторського задуму художнього образу,

особистісне ставлення до нього, втілення змістовної сутності у музичному виконанні» (Пан На, 2013, с. 15).

Багатогранність зазначеного процесу пояснюється наявністю в ньому таких аспектів діяльності, як: «глибоке розуміння інтерпретатором авторського задуму, світоглядних позицій композитора» – це те, що торкається безпосередньо композитора; «...усвідомлення художньо-стильових особливостей написання музичного твору, культурно-історичних традицій та художнього напрямку...» – це те, що торкається культурологічних факторів; «...розуміння виконавських засобів відтворення музичного образу в реальному звучанні та досконале володіння виконавською технікою; індивідуально-особистісне переживання художнього образу виконуваного твору та власна художня концепція його звукового втілення» – це те, що торкається вже самого виконавця – інтерпретатора. (Пан На, 2013, с. 5; Ван Чень, 2023, с.252).

У контексті зазначеного слугує уваги і доробок Н. Овчаренко (2023), що розкриває сутність художньо-інтерпретаційної компетентності. Дослідниця розкриває якість як «...професійно-особистісним утворенням, основу якого

складають семіотично-герменевтичні знання й уміння, художньо-творчі здатності усвідомлювати смисли музичного твору та створювати його художню інтерпретацію.(Овчаренко, 2023, с. 196). Дослідниця зв'язує процес інтерпретації вокального твору з його семіотично-герменевтичним аналізом.

У концепції Н.Овчаренко – це «...аналітичний метод дослідження», метою якого є визначення культурологічного контексту твору, його жанрово-стильових особливостей, «...системного вивчення музичної і поетичної мови вокального твору, засобів музичної виразності, форми, драматургії для усвідомлення художнього смислу вокального твору і створення його художньої інтерпретації» (Н.Овчаренко, 2023, с. 196). Дослідниця застосовує цей вид аналізу в контексті ціннісно-сміслової сфери твору. Методичним ресурсом стає визначення констатація одиниць літературного тексту. Твору, вокальної лінії, музичного

супроводу та засоби вокально-виконавської і художньої виразності. Усе це складає форму твору, і через його драматургію відбувається класифікація на рід твору (епос, лірика, драма) (там саме, с. 193).

Отже, звертаємо увагу на той факт, що інтерпретація вокальних творів потребує спеціальної компетентності, якою передбачено здатність до диференціації вокальних жанрів під час роботи над художнім образом. Одним з важливих видів вокального мистецтва є драма. І з огляду на герменевтичний досвід, яким мають володіти майбутні викладачі вокалу, володіння інтерпретацією партій оперних драм потребує спеціальної драмогерменевтичної компетентності та і відповідного досвіду. Жанр, стиль, музичні образи, типові до тої або тої епохи – усе це створює педагогічний ресурс викладача, який застосовує твори з одного боку, щоб розвинути виконавські здібності студентів, іншого, щоб розширити їхній художній світогляд, а ще одним завданням – є навчити проникати в образ героїв, відчувати їх, передавати їх переживання, роздуми тощо. Навіть, проживати чужим життям на сцені. (Ван Чень, 2023, с. 20).

Розкриємо феномен драмогерменевтичного досвіду з огляду на професійну підготовку майбутніх викладачів вокалу. У попередніх публікаціях ми вказували, що «професійна підготовка майбутніх викладачів вокалу достатньо складна, оскільки окрім суто фахово – виконавських аспектів співу, що передбачає власний досвід «настроювання музичного інструменту» – співочого голосу виконавця, вона містить у собі достатньо важливий сегмент підготовки, який зв'язаний з інтерпретацією образів вокальних творів» (Ван Чень, 2023, с. 249). У контексті дослідження можемо виокремити три суттєві складники вокальної підготовки, а саме:

— *музикознавча підготовка*, що «...спрямована на формування художньо - світоглядної компетентності здобувачів, їхню орієнтацію в галузі вокальної культури, її еволюції, різновидів вокальних шкіл, жанрів, видів тощо;

— *акторська підготовка*, «... завдяки якій передається образ героя, бо спів – це не лише те єдине, що розкриває образ»;

— *методична підготовка*, яка «...спочатку забезпечує ефективність процесу самопідготовки, а потім вже і дозволяє здійснювати якісну викладацьку діяльність з навчання вокального співу» (Ван Чень, 2023, с 249).

Нагадаємо, що «проживання» образу героя, «вживання» в твір здійснюється в «...складний інтерпретаційний спосіб координації власної та композиторської думки про твір, ідею та художні засоби її втілення» (Ван Чень, 2022, с. 201). У випадку роботи над вокальним твором, то осягнення образу героя потребує спеціальної акторської майстерності. Якщо студент працює над окремим фрагментом опери, він не може бути відокремлений від цілісного образу, він його розгортання в контексті всієї драми. Отже, вивчення окремої партії, арії, дуету, наприклад, складного оперного жанру, потребує дуже мобільної емоційно-інтелектуальної манери виконання. (Там саме).

Емоційно-інтелектуальну манеру виконання слід розглядати як синтезовану, інтегровану якість розуміти та емоційно переживати образ, який виконується, що сполучається зі здатністю передати це розуміння-переживання під час виконання. Це такий певний симбіоз двох протилежних психічних станів (мислення та переживання), але вони разом складають певну творчу єдність як якість інтерпретації вокального твору. Без інтелектуального ресурсу не може бути глибокого занурення в образ, без емоційного його переживання не може бути повноцінного втілення у власне виконавство, без володіння спеціальною акторською технікою не буде точно передано усі нюанси вокального героя, або його амплуа.

Дидактичним ресурсом для оволодіння таким складним, художньо-інтегрованим типом виконавства безумовно стає оперна драма. Яка в освітньому процесі позначається як оперна драматургія. Її вивчають музикознавці, виконавці, але важливо володіти оперною драматургією і майбутнім викладачам.

Звертаємо увагу на статтю Чжан Мяо (2019), в якій дослідник влучно застосовує поняття «оперна поетика», і розглядає її в контексті розкриття

самоцінності особистості: «Оперна поезики дозволяє розбудувати ідею особистісної цінності, узгоджуючи її з уявленнями про психологічний тезаурус людини...» саме через це, на думку автора здійснюється шлях «...рухатися вглиб особистісної свідомості засобами сольного вокального висловлення...», до якого автор також додає і володіння «...усіма музичними інгредієнтами оперного тексту» (Чжан Мяо, 2019, с. 231). Саме ця праця найбільш дотична до проблематики драмагерменевтики, оскільки розглядає саме вокальну інтерпретацію оперних творів, застосовуючи феноменологію оперної поезики. Також дослідник застосовує поняття «автопоезію», що позначає вироблення людини самої себе (Там саме). Цей термін кореспондується і з психологічною «Я-концепцією», і з поняттям автореферентності (Self-reference). (S. Tsohatzidis, 2013).

Саме в цьому, на наш погляд, полягає первинна значення застосування оперної драматургії в освітньому процесі з вокалістом. Зрозуміти себе, виявити себе, представити себе – для багатьох це спочатку важко. А ось коли ти презентуєш, когось, не себе, виступаєш від ім'я когось, це декому зробити легше. А вже через це виникає компетентність власного «я», його представлення та перформація. (L. Kondratska, O. Rebrova, Halyna Nikolai, Tetiana Martyniuk, Liudmyla Stepanova & Ganna Rebrova, 2021).

«Проблема драматургічної компетентності зв'язана з досвідом розгортання музично-образної драматургії твору, уявлення та осмислене ставлення до розгортання усіх його ліній, що символізують той або той образ» (Ван Чень, 2003, с. 105). Сама специфіка оперного жанру передбачає, що «...герої оперної драми завжди ведуть діалоги, які в музичній тканині вокального твору виявляються в дуетах, тріо, квартетах» (там саме). Але у випадку, коли окрема арія, романс, що їх виконує герой оперної драми, то то робота над таким твором не може бути виокремлена в цілісного контексту розгортання образу.

Суголосним до такої проблеми є застосування поняття драмогерменевтичної компетентності, що введено науковцями О. Олексюк, О. Ребрової та О. Мікулінської (Olga Oleksiuk, Olena

Rebrova & Olga Mikulinska, 2019). У згаданому доробку пропоновано технологію драмогерменевтики, разом з тим, подається й сутність поняття «драмогерменевтична компетентність» (Olga Oleksiuk, Olena Rebrova & Olga Mikulinska, 2019, с.), яку автори визначають як здатність «...застосовувати педагогічний потенціал феномену драми в її поєднанні з практичною герменевтикою під час виконавської, постановочно-композиційної, художньо-презентативної діяльності і створювати на цій основі ефективні технологічні ресурси впливу мистецтва різних часово-просторових діапазонів на сучасну особистість. (Oleksiuk, Rebrova & Mikulinska, 2019, P.100).

У нашому дослідженні уточнено цей феномен, який ми інтерпретуємо відповідно до контексту підготовки майбутнього вокаліста, а саме: «драмогерменевтична компетентність є інтегрованою фаховою якістю, яка поєднує комплекс здатностей інтерпретувати вокальні твори на вербальному, вокально-виконавському, акторсько-виконавському та методичному рівнях з інтенціями творчої самореалізації на основі драматургічного контенту художнього твору» (Ван Чень, Бостон. С.275).

Осмислення сутності драмогерменевтичного досвіду у вокальній підготовці здобувачів, майбутніх викладачів вокалу, варто конкретизувати музикознавський аспект музичної драматургії. Для цього нагадаємо, що драма у мистецтві «...в первісному своєму виявленні переважно торкалася літературних творів, які були написані таким чином, що передбачали їх візуалізацію, перформацію, тобто творчу діяльність втілення твору на сцені (Ван Чень, 2003, с. 253). Разом з тим, О.Бондарева стверджує, «...якщо розглядати антологію драматургічних творів як текстів для театру, то з рівня теорії літератури ми переходимо в поле інтермедіальності, а з металітературності піднімаємося на рівень метатеатральності...» (Бондарева, 2021, с. 40).

При цьому метатеатральність має широке тлумачення у контексті всього, що зв'язано зі сценою. Це на сьогодні стає актуальним ракурсом розуміння місії виконавського мистецтва, оскільки воно не обмежується перфомансом як таким, а має нести глибокий драматургічний

смысл, протистояння образів, їх конфліктів, пошук шляхів подолання труднощів та суперечностей, усього, що у сучасних соціокультурних реаліях світового порядку взагалі та України, зокрема, відіграє суттєву смислоутворюючу роль.

«У порівнянні з епосом та лірикою, драматичний текст спрямований на інший модус сприйняття – інтегрований» (Ван Чень, 2023, с. 253). З цього приводу наведемо думку Н.Слюсар стосовно того, що драматичний текст твору певною мірою відтворює на сцені реальність життєвих ситуацій і колізій, точніше, умовно-реальну, зокрема, з фізичною участю реальних осіб, яких зображають на сцені актори (Слюсар, 2004, с. 1). Звернено увагу на поєднання слова та дії, фізичної поведінки «осіб - акторів», яка зв'язана з текстом, зі словом, що створює їх взаємодоповнення, коли «... одне зумовлює інше» (Слюсар, 2004, с. 1). На основі зазначеного, конкретизуємо драму в контексті її загально визначеної функції, а саме: «... візуалізацію літературного тексту» (Ван Чень, 2003, с. 254). Але варто вказати на давню історію розвитку такого жанру – розспівування літературного тексту. Згадаємо пекінську оперу, яка «...супроводжує слово, що декламується напівспівається, інколи співається, але супроводжується різноманітними фізичними діями акторів. Водночас, супроводження слова в театрі за рахунок різноманітних дій набуває різні форми втілення драми як такої» (Ван Чень, 2023, с. 254).

У попередніх публікаціях ми згадували про історичні нариси щодо пекінської опери у доробках О. Воробей (2019). Зокрема, що «...китайська традиційна драма виникла на основі стародавньої театральної традиції, що народилася в епоху Сун (960 - 1279 р.), розвивалася і прийняла форму, яка мала назву Цзацзюй (Воробей, 2019, с. 145). (Ван Чень, 2023, с. 255). Звертаємо особливу увагу на дослідження пекінської опери в галузі мистецтвознавства в дисертації Лянь Юнь (2009), в якому представлено еволюцію цього виду оперного мистецтва в контексті збереження традицій, які представлено через музичне оформлення драматургічних текстів, додавання різних видів мистецтва, зокрема, й конг-фу. Також в дослідженні наведено

порівняння європейської та китайської опер, що створює полікультурний контент драмогерменевтичного досвіду під час опанування цими видами оперних драм.

Драматургія стародавніх опер, що засновані на відповідних текстах відрізняються сполучання різних пісенних циклів, монологів, сценічних ефектів, акторської гри, різних вистав. У Китаї дотепер існує жанр пісенної оповіді, яка схожа на музичну драму драму, «... але лише на вокально - поетичному рівні з почерговим межуванням монологів та розспівування під супровід музичних інструментів. Цей приклад вказує на розмаїття драми в полікультурному контексті». (Ван Чень, 2023, с. 254). У Китаї стає актуальним збереження таких оперних драм, які зникають. Прикладом є монгольська опера Фусинь, яка є дев'ятим оперним жанром етнічних меншин Китаю. Редакційний комітет Китайської оперної історії визнав її як цінність етнічної спадщини і як жанр, який потребує дослідження і оновлення. Драматургія цього жанру заснована на сполучанні в драматургічне ціле окремих народних монгольських пісень (Ван Чень, 2023, с. 105).

Якщо звернутися до сучасного мистецтва, то побачимо, що жанр драми далеко вийшов за межі літературного твору та оперного жанру. Драма застосовується у жанрі мюзиклу, рок - опери, кінематограф (Пожарська, 2022).

Відповідно до музики, виникає поняття «музична драматургія», яка розглядається навіть у контексті аудіовізуального простору (Ничаєнко, Лішафай, 2021), застосовується в джазовому мистецтві (Харенко, 2019), у бродвейському мюзиклі (Лю Цзянь, 2020). «Музичне драматургія може виявлятися і в суто інструментальних жанрах. У цьому випадку процес візуалізації образів стає вже здатністю слухача. Але музична тканина, засоби виразності будуть спонукати до зорових уявлень завдяки яскравих та контрастних музичних тем, художньо-образних ліній, їх розвитку та протистояння. У такому разі сприйняття та відтворення музичних образів потребує спеціального розвиненого драматургічного мислення» (Ван Чень, 2023, С. 255).

Драматургічне мислення є домінуючим атрибутом фахової професійної ментальності музиканта-виконавця. Нагадаємо, що «...сама ментальність в загально визнаному трактуванні є «образом мислення», «типом свідомості» (В. Буряк, 2003; Le Goff J., 1985; Mandrou R., 1974; Dewey, J., 1938 та ін.). Яка професія у людини, таке його мислення і його свідомість. Це дає підстави вважати музичне/художнє мислення основою професійної ментальності майбутніх музикантів, митців (Ван Чень, 2023 Переясів, с. 18-19). Але відповідно до виду виконавської діяльності домінуючим стає той або той вид мислення. У випадку набуття драмогерменевтичного досвіду актуальним стає драмогерменевтичне мислення, яке може проявлятися не лише там, де є слово, в оперних, вокальних творах, а й в інструментальних. Глибокий аналіз драматургічного розгортання образу стає основою виконавської інтерпретації. Таким драмогерменевтичним мисленням володіє не лише музикант-виконавець, а й композитор, який створює музичну композицію твору на основі розгортання драматургії образу. Ми вже пояснювали у попередніх публікаціях, що «...драматургічне мислення в певному опосередкованому вигляді присутнє в будь-якому типі виконавства. Музикант-виконавець «вживається» в твір, він розмірковує над темами, інтонаціями, фактурою, аналізує композицію. Знаходячись в духовному кругообігу герменевтичного кола, майбутній музикант-виконавець, майбутній викладач музичного мистецтва набуває поступово драмогерменевтичної здатності» (Ван Чень, 2023, с. 20).

Говорячи про вокальне виконавство, то воно «...безумовно спрямовано на інтонування смислу художнього образу героя. Разом з тим, занурення в образ, осягнення цілісної лінії його розвитку в контексті твору потребує також певного інтерпретування» (Ван Чень, 2023, с. 255). Робота над драматургією розгортання образу вокального твору для виконавця – це завжди занурення в образ героя, акторський творчий акт, навіть для виконання невеличкого твору, пісні, романсу, солоспіву тощо виконавець буде шукати драматургічного втілення образу, зокрема, й засобами акторської гри. Це пояснюється тим, що «...вокальний твір завжди проспівується від когось, навіть від прихованого героя, а може й від

композитора, поета. У вокальному творі нерідко проспівується саме «дія», яка потребує сценічного втілення. (Там саме).

Підводячи підсумок розкриття сутності феномену драмагерменевтики, зокрема в проєкції на вокальну педагогіку, вкажемо, що в основі драмагерменевтики полягає поєднання особливостей герменевтичної методології щодо пізнання, аналізу, оцінювання та переживання явищ, які сприймаються і потребують уточнення смислу і його тлумачення з феноменом драми як жанрово-видової ознаки творів мистецтва, переважно літератури, театру, вокального мистецтва. Різновидом драматургії як виду авторської творчості є музична драматургія, яка спрямована на створення і пояснення динаміки розгортання художнього образу в контексті цілісного музичного твору атрибутами якого є засоби художньої виразності, мови мистецтва, які представляють і символізують ідеї, конфлікти, суперечності, їх зав'язки та розв'язання. У мистецтвознавстві драматургія переважно розглядається як продукт сценічного втілення літературного або поетичного тексту, при цьому основною характеристикою вважається інтеграція різних видів мистецької творчості, поєднання слова та акторської дії. У музичній драматургії застосовується також невізуальне драматургічне мислення, що впливає на формоутворення та розгортання характерних образних ліній музичної тканини.

До уточнення феномену драмагерменевтичного досвіду здійснено узагальнення сутності категорії «досвід», що інтєрпретується як процес і результат сприйняття, розуміння та практичного застосування знань, отриманих у попередній часовій проєкції, що було емоційно пережито особистістю та склало фонд її репрезентацій, образних уявлень і символів-кодів, які надають змогу інтерпретувати реальні явища, що є схожими, дотичними і надають особистісної впевненості в нових умовах соціального, професійного та побутового життя.

Драмагерменевтичний досвід у мистецькій педагогіці взагалі та вокальному мистецтві, зокрема, є процесом і результатом інтерпретаційної діяльності творчої особистості, заснованої на сприйманні, потрактуванні, переживанні та

відтворенні художніх образів на засадах герменевтики як художнього методу. Відповідно до вокального мистецтва – цей різновид досвіду характеризується здатністю особистості усвідомлювати, потрактовувати та сценічно втілювати драматургію розкриття художньої смислової ідеї конкретного твору або окремого фрагменту під час виконання вокальних партій на основі синтезу осмислення поетичного слова та його музичного інтонування в контексті драматургії розгортання образу героя, певного амплуа з урахуванням цілісної концепції твору.

Драмагерменевтичний досвід вокаліста розуміємо як фахову якість, що характеризує гнучке застосування набутих знань, умінь, здатності виконання вокальних партій як результату їх творчого осмислення в контексті портретування певних героїв-амплуа.

Оскільки такий досвід є складноструктурованим явищем, потребує системного формування, розглянемо докладно цей феномен відповідно до професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу.

1.2. Сутність та структура драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу

Одним із важливих завдань підготовки майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю є формування драмогерменевтичного досвіду як засадничого в ефективній фаховій діяльності в майбутньому. Драмогерменевтичний досвід виявляється чинником якісної підготовки здобувачів, який впливає на розвиток мисленневих, репрезентаційних, виконавських та творчих процесів. Зважаючи на складність та системний характер феномену драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, з'ясуємо сутність, розкриємо структуру та розглянемо компоненти феномену.

Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю досліджують Вей Лімін (2011), Го Яньжань (2023), Го Яньцзюнь (2023), Пен Юй (2021), Тао Жуй (2022), Чжу Юньжуй

(2021), Юй Хейюань (2022) та ін. Названих науковців цікавлять контексти: професійного володіння власним голосом, канонами співацького мистецтва та методичними засадами вокальної культури на основі узагальнення традицій українського та китайського вокального навчання (Вей Лімін, 2011, с. 159); глибокого засвоєння й інтеграції фахових знань, опанування виконавських і педагогічно-вербальних інтерпретаційних умінь, доведених до рівня педагогічно-інтерпретаційної майстерності (Го Яньжань, 2023, с. 186); специфіки фахової діяльності та комплексу творчих вмінь з проникнення в сутність художнього замислу творів та їх інтерпретації у виконавській, вербально-педагогічній і просвітницькій діяльності (Пен Юй, 2021, с. 192); потреби в художньо-пізнавальній активності, набуття мистецького інтелекту, здатності до пізнання та переживання художніх артефактів (Чжу Юньжуй, 2021, с. 207). Натомість аспект формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу дослідниками не розглянутий.

Науковці наголошують на меті педагогічної діяльності майбутніх викладачів вокалу – їх здатності виховувати учнів художніми засобами вокального мистецтва, сприяти усвідомленню високої місії мистецтва співу в житті суспільства та людини, розумінню відображення в ньому життєвих колізій. Звертаючись до українських та китайських документів, що регламентують зміст та якість освіти (Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», редакції «Закону про обов'язкову освіту» в Китаї, «Довгострокова програма КНР з реформування і розвитку освіти на період 2010-2020», «Модернізація китайської освіти до 2035 р.» та ін.), необхідно констатувати увагу обох країн до прогресивного змісту освітніх програм, ідеї творчої гармонізації особистості, відкритості молоді до здобуття знань, формування життєвих та світоглядних цінностей. Отже, підготовка майбутніх фахівців-освітян мистецького профілю в університетах України і Китаю передбачає сьогодні становлення цілісної творчої особистості, спроможної, на основі опанування музичної драматургії як феномену тематичного становлення форми, діалектики образно-змістовного розвитку, естетичного принципу поетапного розкриття драматичного задуму

твору, плану композиторської концепції тощо, творчо й ефективно реалізовувати художньо-педагогічні функції викладача вокалу.

Відповідно до мети ОПП «Музичне мистецтво» другого (магістерського) рівня вищої освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» майбутні викладачі вокалу повинні бути здатними розв'язувати актуальні завдання професійної музично-виконавської й музично-педагогічної діяльності, генерувати оригінальні ідеї, створювати інноваційні художні, дослідницькі та освітні проекти; розробляти нові підходи і методи мистецької педагогіки на основі сучасних теоретичних знань і розвинутих художньо-практичних умінь (ОПП, 2023, с. 6), що увиразнює духовно-ментальний зміст підготовки фахівців, їх готовність осмислювати власний життєвий досвід у проекції на опанування вокального та вокально-сценічного мистецтва. Актуальні завдання фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу артикульовані необхідністю формування драмогерменевтичного досвіду здобувачів у комплексі драмогерменевтичних знань і навичок, які в технологічному ракурсі характеризуються активністю творчих виконавських дій як відображення різноманітних конфліктів й відповідно «формують бачення глибинних життєвих колізій, заснованих на суперечностях, що у підсумку призводить до руху, змін і трансформації існування» (Oleksiuk, Rebrova, Mikulinska, 2019, с. 101).

Одночасно ми враховуємо й конкретизацію мети ОПП у результатах навчання, серед яких: оволодіння інтегративною взаємодією навичок виконавської, творчої та педагогічної діяльності, відповідною термінологією й понятійно-категоріальним апаратом музичного мистецтва; визначення стильових і жанрових ознак музичних творів й самостійне знаходження доцільних шляхів втілення музичних образів у виконавському процесі; аналізі музично-естетичних стилів та напрямів; вибудовування концепції та драматургії музичних творів у виконавській діяльності створення їх індивідуальної художньої інтерпретації; володіння аналітичними навичками жанрово-стильової та образно-емоційної атрибуції творів для їх виконавської, музикознавчої та педагогічної інтерпретації

та ін. З огляду на вищевикладене, можна стверджувати, що переосмислення якісних показників процесу фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу залежить від урахування художньо-педагогічного потенціалу драмогерменевтики як важливої складової художньо-творчої діяльності здобувача-вокаліста й формування драмогерменевтичного досвіду особистості у процесі навчання в університеті, зокрема з позиції цілісності явища. Отже, таке розуміння освітнього процесу підготовки майбутніх викладачів вокалу потребує ґрунтовного осмислення компонентів явища та критеріїв їх оцінювання.

Зауважимо, що теоретичні основи проблеми сутності та структури драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу необхідно відшукувати у споріднених з нею наукових розвідках. Зокрема, осмислюючи зміст феномену драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, неможливо не врахувати поняття «досвід», яке передусім передбачає результати загальнолюдського культурного шляху, про що ми повідомляли у нашій статті (Ван Чень, 2024). Сюй Сінчжоу досліджує проблему формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Науковець визначає досвід як філософсько-психологічну категорію, яка віддзеркалює психолого-праксеологічний комплекс побутового, особистісного, професійного й суспільного буття людини. Виводиться і структура досвіду, в який домінують результати пізнання навколишнього середовища, отримані знання для ефективної працездатності в соціокультурному середовищі, ефективні рішення, що забезпечує адаптивність особистості у нових соціокультурних умовах (Сюй Сінчжоу, 2023, с. 38). Підкреслимо, що феномен художньо-естетичного досвіду безперечно вміщує драмогерменевтичний зміст, оскільки фахова діяльність майбутніх викладачів вокалу спрямована до навчання створення естетично довершених музичних образів вокальної та вокально-сценічної спадщини.

Проблемі формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах присвячене дослідження Мен Сіана (2019). Розглядаючи феномен досвіду у контексті

компетентнісної освітньої парадигми, науковець акцентує увагу на ньому як конструкті, що виявляє сформованість найважливіших фахових компетенцій; багатовекторності комунікації в її технологічно-інформаційному, вокально-педагогічному, художньо-інтерпретаційному аспектах; розуміння його як структурного складника професійних і фахових компетентностей тощо. Для нас важливою є позиція автора про визначення досвідом сформованості і якостей компетентностей фахівця. Автор опирається на феноменологічну й герменевтичну традиції розуміння досвіду, зокрема, категорію герменевтичного досвіду, пов'язаного з традицією, в інтерпретації Г. Гадамера, який застосовував поняття історично-дієвої свідомості, «яка ґрунтується на традиціях в інтерпретації тої або тої події. Також висловлюються ідеї злиття двох інтерпретаційних горизонтів» (Мен Сіан, 2019, с. 31). Осмислення феномену досвіду у філософському й психологічному контекстах висвітлює акценти на комунікативній, контрфактичній мовленнєвих активностях, процесах розуміння, його перетворювальній функціях; сукупності знань, умінь, навичок, відносин; здатностях людини до сприймання, інтерпретації та оцінки дійсності, суб'єктивного входження у життєву ситуацію, аналізу смислів явищ та їхньої репрезентації у свідомості тощо. Авторське визначення поняття досвіду пов'язане з поступовим накопиченням «знань про світ у всіх його проявах в життєдіяльності людини, в її здатності духовного осягнення емоційних, раціональних, ціннісних аспектів буття, що формує в пам'яті уявлення, які регулюють діяльність і поведінку особистості» (Мен Сіан, 2019, с. 31).

У структурі художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу дослідник визначає чотири компоненти: інтенціональний, ментальний, перцептивний та інтерактивний. Зокрема, до змісту інтенціонального компонента дослідник залучає комунікативно-потребовий, ціннісно-смісловий елементи, розуміючи під ними усталене прагнення до здійснення художньо-комунікативних актів. Ментальний компонент охоплює інтелектуально-рефлексивний та інтерпретаційно-семантичний елементи, що забезпечують

наявність у майбутніх викладачів вокалу когнітивних здібностей як основи їх здатності щодо сприйняття, розуміння і тлумачення художньої інформації тексту вокального твору. Перцептивний компонент містить емоційно-почуттєвий й ідентифікаційно-емпатійний елементи, що дозволяють майбутнім викладачам вокалу переживати музичну інформацію, співпереживати емоційний світ композитора, героя твору, слухачів; ототожнювати себе з іншими та розуміти їхні психологічні стани. На думку Мен Сіана, інтерактивний компонент, який містить функціонально-корегуючий і організаційно-діалоговий елементи, сприяє ініціативності майбутніх викладачів вокалу, здатними творчо організувати художньо-комунікативну педагогічну ситуацію (Мен Сіан, 2019, с. 72). Зауважимо, що науковець також посилається на визначення досвіду у герменевтиці як явище некласичної науки зі статусом прарегіону філософії, фокусуванням уваги на проблемі розуміння (досвід як відкрита система); прагненням описати структуру досвіду, його складність та багато вимірність (Мен Сіан, 2019, с. 31).

Отже, процес формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу за змістом володіє інтенціональним накопичувальним характером в образних репрезентаціях вокальної драми, інтерактивним – в комплексності вербальних та виконавських герменевтичних умінь.

Дотичною до тематики нашого дослідження вважаємо дисертацію О. Шевченко (2021), присвячену проблемі формування *вокально-виконавського досвіду* майбутнього вчителя музичного мистецтва. Переломлюючи категорію досвіду в її філософському, психолого-педагогічному підґрунті для підготовки вчителів-музикантів, науковець артикулює індивідуальний досвід особистості в його внутрішній конфігурації, пізнавальну досвідченість, функціонуючу в соціокультурному середовищі систему знань, світоглядну цілісність його чуттєвого, практичного й теоретичного складників, концепт свідомості суб'єкта, єдність загальнолюдського, національного, особистісного та професійного в діяльності людини тощо. Визнаючи багатогранність й багатозначність терміну «досвід», автор пов'язує феномен з усвідомленням власного суб'єктивно-

емоційного стану, відкритості до його динамічного збагачення й обґрунтовує різновиди педагогічного досвіду (навчальний, новаторський, передовий педагогічний; пізнавальний, національний освітній, зарубіжний персоніфікований).

Авторське розуміння педагогічних аспектів поняття базується на ідеї залучення майбутніх фахівців-музикантів до вокально-виконавської діяльності як важливого складника вокальної підготовки. Осмислюючи феномен формування виконавського досвіду в процесі вокальної підготовки, науковець поєднує еволюційний композиторський та виконавський стильові вектори кожної епохи, художньо-світоглядні процеси суспільної свідомості та ін. і доводить, що у процесі виконавсько-відтворюючої спрямованості звучання вокального твору відбувається процес пізнання його внутрішнього змісту, тобто – розуміння. Вокально-виконавський досвід визначається як усвідомлені способи відтворення та «втілення музичних образів, що акумулюють музичне враження та переживання, а також теоретико-музикознавчі, інтерпретаційно-виконавські та методикопрактичні компетентності, набуті під час вокально-фахової діяльності» (Шевченко, 2021, с. 60-61). Ознаками його сформованості виступають: знайомство з різноманітним різностильовим вокальним матеріалом, здатність удосконалювати виконавські вміння, самостійно опрацьовувати нові вокальні опуси тощо.

Структуру вокально-виконавського досвіду утворюють чотири компоненти: мотиваційний, емоційний, творчий, оцінний, конкретизовані через систему елементів, критеріїв і показників. Так, мотиваційний компонент передбачає зацікавленість здобувачів музично-виконавською, зокрема вокальною, діяльністю; стійке бажання до удосконалюватись та підвищувати власний якісний рівень вокальної підготовки, прагнення до здійснення фахово-компетентної виконавської роботи з учнями, потребу у формуванні досвіду вокально-виконавської діяльності, що в цілому дозволяє систематизувати провідні мотиваційні важелі творчого розвитку особистості. До змісту емоційного компонента залучено оцінку теперішніх подій та явищ,

організацію необхідної діяльності, набутті та закріплення досвіду, прогнозуванні майбутнього; відбиття духовних потреб та прагнень людини, її відношення до дійсності, що активізує здобувачів до пізнання дійсності, діяльності, вчинків, враховує позитивні або негативні емоційні стани. Творчий компонент базується на використанні множинності та єдності мистецького пізнання й оцінки даного процесу на основі уявлень і досягнень різних видів мистецтва, нетрадиційних вирішень виконавських проблем, нових методів і прийомів опанування музичного матеріалу, нових методичних засобів проведення уроку в річищі консолідаційного підходу; здатності модифікувати й варіювати програми та методики з вокально-виконавської підготовки майбутніх фахівців. Оцінний компонент, на думку авторки, є одним з найважливіших, оскільки сприяє здійсненню контрольної-оцінювальної функції, різноаспектного аналізу, характеристиці явищ мистецтва і виконавсько-практичних результатів, усвідомленню педагогічних дій, кореляції власної освітньої діяльності (Шевченко, 2021, с. 97). Між тим, процес формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, подібно до означеного, містить виразну мотиваційну спрямованість щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів, розвиненість потреби та інтерес до оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей; здатність до акторсько-виконавського перевтілення у процесі персоніфікації та персоналізації вокального образу крізь призму його драматургічного розкриття, готовність до методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми.

Зауважимо, що дослідники структурних особливостей індивідуального досвіду у просторі життєдіяльності особистості (Павленко, 2019), професійно-особистісного досвіду (Н. Попович, 2012) та ін. наголошують на структурно-функціональній взаємодії когнітивної, інтенціональної, сенсомоторної та інтерактивної сфер індивідуального та життєвого досвіду, що яскраво конкретизується у процесі формування драмогерменевтичного досвіду

майбутніх викладачів вокалу, їх опануванні драматичного виразу життєвих колізій у вокально-сценічній музичній традиції (Шевченко, 2021, с. 54).

З метою обґрунтування структури драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу необхідно звернутись до досліджень з проблем герменевтики.

Ресурс герменевтичного підходу до професійного саморозвитку майбутнього вчителя музики застосовано у дослідженні Л. Бондаренко (2013); герменевтико-феноменологічного підходу як методологічної парадигми осягнення феномена композитора – І. Коновалової (2019); осмислення значущості інтерпретації у вокальному виконавстві майбутнього вчителя музичного мистецтва – Т. Жигінас, О. Нагорної (2020); теорії музикознавчої інтерпретації як напрями сучасної герменевтики – О.Самойленко (2011); герменевтичного аспекту навчання майбутніх учителів музики аранжуванню в процесі фахової підготовки – В. Степанова (2017), явища образно-рольового інтонування в опері – У Хуйміня (2016), аналізу музичних творів у версії герменевтики музичного тексту – М. Ярکو, М. Каралюс (2020), герменевтичних принципів мистецької освіти в інтерпретаційному дискурсі – О. Олексюк, О. Коваль (2017), семіотичних засад музично-педагогічної герменевтики – С. Шипа (2004) та ін., що підтверджує багатовекторність розвитку міждисциплінарної універсальної теорії інтерпретації знаків, метафілософії розуміння того, хто розуміє.

Пафос дисертаційного дослідження Л. Степанової (2018) спрямований до методики формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії. Визначаючи актуальні наукові контексти проблеми інтерпретації творів мистецтва та герменевтики художнього тексту, авторка зупиняє свою увагу на здатності здобувачів до художньо-герменевтичного опрацювання творів мистецтва, роботи над виконавським репертуаром як визначальному аспекті фахової діяльності. Актуальними для нашого дослідження видається презентація науковцем: вчення про герменевтичне коло (Ф. Шлейєрмахер), структури герменевтичної системи (М.

Гайдеггер), тексту як основи герменевтичної методології, смисли тексту як провідного завдання герменевтики, мови як універсального способу вираження думок та засобу аналізу тексту; інтерпретації як процесу і результату емоційно-інтелектуального осягнення смислів тексту, понять семіотики (знак, код, текст, мова), актуальних для розуміння творів мистецтва; інструментарію герменевтичного опрацювання тексту (мова, мовлення, слово, висловлювання) для вербалізації осягненого тощо. Результативним видається висновок, що «упродовж багатовікової генези герменевтики, у її лоні визначається сфера та предмет її дослідження, розробляються загальні принципи і методи герменевтичного аналізу, встановлюються правила інтерпретації текстів та явищ буття» (Степанова, 2018, с. 35).

У компонентній структурі художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії визначено чотири компоненти: художньо-перцептивний, семіотично-когнітивний, творчо-експлікаційний, досвідно-педагогічний. Так, до змісту художньо-перцептивного компонента автор залучає вміння емоційно-чуттєвого опрацювання мовних знаків і засобів виразності художнього тексту й інтуїтивне розуміння їх значень та емпатійне осягнення художнього образу твору. Семіотично-когнітивний компонент містить елементи здатності до розуміння форми художнього твору як художньо-знакового тексту та вміння виявляти контекстовий смисл елементів форми, розуміти універсальні принципи й специфіку видів мистецтв, що дозволяє під час інтерпретаційного вираження розкривати власне розуміння художнього тексту та тлумачити смисли й значення його змістовних елементів. У творчо-експлікаційному компоненті поєднуються здатність вербалізувати художні концепти й уміння у процесі вираження власного розуміння твору, доцільно застосовувати риторичні засоби. Л. Степанова вважає, що досвідно-педагогічний компонент спрямовує здобувачів до використання художньо-герменевтичних методів підготовки учнів (студентів) у галузі музичного мистецтва та хореографії, а також «цілеспрямовано накопичувати художньо-герменевтичний досвід із застосуванням сучасних технологій обробки та

ретрансляції художньої інформації» (Степанова, 2018, с. 61). Зауважимо, що процес формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, у контексті наведених думок дослідниці, є спорідненим щодо володіння художньо-мовними вокально-текстовими атрибутами, методичної спроможності до самостійної роботи над творчою інтерпретацією образу в контексті його драматургічного розвитку, володіння техніками персоніфікації та персоналізації вокального образу.

Беручи до уваги результати наукового дискурсу Л. Степанової з проблеми інтерпретації, кореляції інтерпретації та герменевтики, процесу герменевтичного аналізу, зазначимо актуальність для нашого дослідження визначення авторкою поняття художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії як інтегративної якості спеціаліста, характеризуваної «здатністю до цілеспрямованого сприйняття, оптимального декодування та еквівалентного відтворення інформації, закладеної у художньому тексті, розуміння та тлумачення смислів художнього тексту у педагогічному аспекті» (Степанова, 2018, с. 46).

Дослідник формування етностильових виконавських умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва за художньо-герменевтичним підходом Фан Фей розгортає теоретичне дослідження обраної ним проблеми у площині феноменів етнічного менталітету, художньо-стильових музично-виконавських та народних художньо-творчих традицій, феноменології архетипу, етнічного стереотипу тощо, артикулюючи думку про розуміння творів мистецтва, оминаючи рівень підготовленості та обізнаності реципієнта, на основі типовості рис музичної форми та системи загальних засобів музичної виразності (Фан Фей, 2023, с. 54). Це дозволяє нам упевнитись щодо процесу розуміння драматургічних засад вокальних творів як чуттєвого, емоційного, інтелектуального заглиблення до сфер загальнолюдських ідеалів, їх ціннісно-сміслового значення.

Компонентну структуру етностильових виконавських умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва утворюють наступні складники: аксіологічно-мотиваційний, гностично-герменевтичний, етноексплікаційний. Перший з них –

аксіологічно-мотиваційний містить установчо-мотиваційний та ціннісно-рефлексивний елементи, що дозволяють відслідковувати процес формування у здобувачів ціннісних орієнтацій та інтересу до музичного мистецтва різних народів. До змісту наступного – гностично-герменевтичного компонента входять знаннєво-досвідний та концептуально-герменевтичний елементи, які дозволяють діагностувати наявність етномузичних уявлень й уміння щодо герменевтичного осягнення, інтерпретування смислів і значень етномузичних архетипів. Етноексплікаційний компонент вміщує автентично-інструментальний та імплікаційно-імітативний елементи, які дозволяють спеціально організувати освітній процес та спрямувати його до створення й експлікації варіативності виконавської інтерпретації творів.

Як бачимо, зі змістом драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу значною мірою корелює концептуально-герменевтичний елемент гностично-герменевтичного компонента описаної структури, який пов'язаний з адекватністю декодування й оцінки звукового матеріалу твору і передбачає уміння створювати оригінальні концепти, опираючись на власне розуміння, тлумачення значень етномузичних архетипів. Автор зазначає, що «пізнання музичного тексту є полімодальним процесом, який дозволяє сприймати й усвідомлювати музичний текст, розвиває інтелегібельність і сенсібельність через різні канали пізнання – зоровий, слуховий, тактильний, психоемоційний, змістовно-концептуальний, руховий» (Фан Фей, 2023, с. 93).

Розгляд *драмогерменевтики як напряму герменевтичного пізнання та практичної діяльності* доводить різновекторність наукового інтересу до неї і дотичних художньо-педагогічних явищ. Зокрема, Ветрова досліджує застосування прийомів драмогерменевтики в роботі з молодшими школярами й акцентує в цій діяльності позиції інтеграції драматургії, герменевтики та педагогіки; використання специфічних методів впливу (учень як активний співавтор композиції уроку, процесу вивчення освітнього матеріалу, комплексу інтеракцій різних видів). Викликає інтерес запропонована класифікація драмогерменевтичних прийомів організації колективних форм роботи на уроці;

спонтанного вибору партнера спілкування й ролі; подолання нетипових, ускладнених завдань, «блукань»; змін мізансцен тощо: семантичних, логічних, психологічних, соціологічних (Ветрова, 2016, с. 139).

Фундаментальним характером володіє публікація О. Олексюк, О. Ребрової та О. Мікулінської, в якій драмогерменевтика обґрунтована як інноваційна і перспективна педагогічна технологія. Теоретичний профіль публікації виявляється в осмисленні авторами: драми у педагогічному контексті, драматичної герменевтики, технології драматичної герменевтики, феномену музичного драматургічного письма, музичної драматургії, герменевтичного кола, процесу герменевтичного розуміння художнього твору, методів інтерпретації музичного твору (контрасту, протиставлення, порівняння тощо), типології музичної драми за різними критеріями, етапів розвитку музичної дії, драматургічного мислення в хореографії та театральному мистецтві, аналізу напрямків використання драматургічної герменевтики в мистецькому освітньому процесі та ін., що дозволило авторам дійти висновку, що досвідно-особистісний, інтегрально-мисленнєвий, колективно-презентаційний різновиди драмогерменевтичної технології сприяють впливають на формування умінь «застосувати педагогічний потенціал явища драми в його поєднанні з практичною герменевтикою під час виконавської, постановчої та композиторської, художньо-презентаційної діяльності та створюють на цій основі ефективні технологічні ресурси впливу різноманітних просторово-часових сфер мистецтва на сучасну особистість» (Oleksiuk, Rebrova, Mikulinska, 2019, p. 111).

Пошук інноваційних стратегій щодо реалізації завдань з формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу пов'язаний як з установками здобувачів на трактування музичного образу як результату занурення до нього на основі володіння художньо-мовними текстовими структурами, так і на драматургічне мислення, конкретизоване в акторсько-виконавських техніках втілення персоніфікованих та персоналізованих вокальних образів-амплуа, покликаними забезпечити герменевтично-творче

зростання здобувачів. Становлення майбутніх викладачів вокалу у площині формування драмогерменевтичного досвіду, на нашу думку, неможливе й без урахування змісту феномену драмогерменевтичної компетентності як інтегрованої фахової якості, в якій поєднуються «комплекс здатностей інтерпретувати вокальні твори на вербальному, вокально-виконавському, акторсько-виконавському та методичному рівнях з інтенціями творчої самореалізації на основі драматургічного контенту художнього твору» (Ван Чен, 2023, с. 275). Дану проблему ми розглядали у нашій статті раніше.

Процес формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу вимагає розгляду мистецтва драми в літературі та його музично-сценічного втілення у контексті опанування ним здобувачами як змістовою складовою підготовки педагогів-вокалістів. Проблемі композиторського стилю як чинника художньої цілісності драматичного спектаклю присвятила увагу О. Білас (2018); композиторських інструментальних стилів в музиці до драматичних вистав – А. Олендарьов (2016), мистецтвознавчого та психолого-педагогічного аспектів вокальної творчості актора драматичного театру С. Сгібнева (2009). Зокрема, О. Білас у презентації таких аспектів драмогерменевтичної теорії як індивідуалізація стилю композитора в парадигмі «режисер-композитор» в інноваційних театральних системах ХХ ст., кореляція драматичного та музичного складників з місією композитора в українській театральній традиції артикулює позиції: збагачення позалітературних аспектів театального твору, подолання переваги драматичного тексту, музикальності, ритму; концептуалізації принципів організації театального дійства, концептуальних персонажів та соціальних психотипів; синтезу спільної сутності всіх видів мистецтва і способів творення художнього образу, експериментування у способах і методах відображення в художньому образі реальності, суб'єктивізації розуміння театального синтезу та експерименту, діалектики розмовної та музичної драми, упорядкування усіх елементів театальної поезики. Оригінальність української театальної традиції виявляється

нерозривному синтезі вербального та інтонаційного елементів у драматичній єдності (О. Білас, 2018, с. 76).

Вивчаючи питання драматургії музики у хореографічному просторі, Б. Забута наголошує на неможливості осмислення синтезу музики і танцю без явищ драматургії постановки, її темпу, ритму, жанрової специфіки. Авторка, з метою доведення ідеї танцю, що створюється в часі за законами драматургії, занурюється до питання музичної драматургії (як системи засобів виразності та прийомів втілення драматичної дії у музично-сценічному творі), основоположних законів драми як одного з видів музично-сценічного мистецтва («наявність яскраво вираженого центрального конфлікту, який розкривається у боротьбі сил дії та протидії; певна послідовність етапів розвитку драматичного задуму») (Забута, 2011, с. 73). Констатація форм, які слугують втіленню драматичної дії, відбувається на прикладі опери (речитатив, арія, аріозо, різновиди ансамблів) та балету (класичні й характерні танці, хореографічні ансамблі), натомість експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка – як складові музичної драматургії – віддзеркалені у складових хореографічної драматургії. Науковець зазначає, що «у творах музично-сценічних жанрів зустрічаються ознаки таких чисто музичних принципів конструкційної організації, як варіаційність, рондальність, сонатність. Зазвичай ці ознаки у музично-сценічних жанрах проявляються більш вільно й гнучко, ніж в інструментальній музиці, яка підпорядкована вимогам драматичної логіки» (Забута, 2011, с. 73). Спорідненим до наведеної позиції сприймаємо й узагальнення В. Вишинського про чотири вектори музичної драматургії: її системність із власними законами і принципами, уособлення своєрідної поетики; базування на конструктивних засадах драми, зокрема «конфліктність»; динамічний характер системності; зв'язок із поняттями образу, образно-сміслового первеню, емоційних станів та ін. (Вишинський, 2016, с. 364). На нашу думку, занурення майбутніх викладачів вокалу у вербально-музичну інтонаційну площину драматичного спектаклю, балету впливає на формування

драматургічного мислення, розуміння музики як емоційного коду фабули драматичної дії.

Отже, бачимо, що виканальне мистецтво досліджується і розглядається в контексті поліхудожності (В. Молчанова-Долінко, 2017; Ся, Гаоян, 2019). Кореспондується з поліхудожністю інтегративні технології, технології міждисциплінарності (О.Реброва & Г.Реброва, 2018).

В аспекті практичного опанування здобувачами драмогерменевтичного контенту вокального мистецтва особливий інтерес викликають дослідження *опери*. Зокрема, питаннями стильових основ оперних творів Дж. Верді в аспекті оперного мислення переймається Ван Те (2016); оперно-симфонічної творчості як синергійного феномену, явища тексту у контексті партитурознавства – Вей Лісянь (2023), особливостей вокально-сценічного втілення персонажів оперного твору – Л. Лобода (2017), крещендування образів пекла як методу інтонаційної драматургії опери А. Сальєрі «Данаїди» – Лю Бінь (2017), оперної мови як синтетичного виконавсько-діяльнісного явища та специфічного психологічного феномена, виконавсько-актантного підходу до образу кохання як смислового осередку оперного твору – Лю Сяовень (2022), діалогічних умов і семантичних особливостей функціонування оперного тексту – А. Носуля (2017), вокальної стилістики в європейській опері малої форми кінця ХІХ – ХХ століть – А. Помпеєва (2017), формування оперної логосфери – Цяо Чжи (2023), національно-культурних традицій вокально-сценічного мистецтва Китаю ХХ – початку ХХІ ст. на прикладі Пекінської опери – Чжан Цзунжуй (2023) та ін. У процесі опанування драмогерменевтичного підґрунтя мистецтва опери здобувачами поступово набувається досвід розуміння: взаємодії оперного стилю і життя, відтворення художнього світу епохи, композитора та героїв твору; адекватності виконавського втілення тексту та критеріїв його об'єктивності, діалогізації з іншими епохами з ракурсу сучасності, семантики оперного твору; виконавського завдання створення персонажного (музичного) характеру й динамічного розвитку музичних портретів; значущості конфлікту і граничних ситуацій, модусу трагічного при створенні вокалістом сценічного образу та ін.,

що впливає на зростання знань та вмій щодо закономірностей драмоутворення, рефлексії втілення образів-амплуа, здатності інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття.

Різні аспекти проблеми інтерпретації оперного тексту висвітлюють В. Бендеров (унікальність героїчного образу Радамеса в «Аїді» Дж. Верді як кульмінація втілення почуття та обов'язку в оперній музиці), В. Бондарчук (постановка опери Дж. Верді «Аїда» у режисерській інтерпретації Д.М. Гнатюка), Інъ Цзяюань (деякі семантичні аспекти інтерпретації гоголівського сюжету опери-балету В. Губаренка «Вій»), В. Ревенко (виконавська інтерпретація «Сільської честі» П. Масканьї в європейському музично-культурному контексті), Чень Сяо (катартичні аспекти інтерпретативного синтезу як основи оперного образу), У Хуймінъ (психологічні передумови і умови оперної вокально-інтонаційної інтерпретації) та ін.

Здійснюючи музичний аналіз «Іфігенії в Авліді» Глюка як драматичної картини, К. Фенбі-Халс артикулює питання потужності теорії театру, драми та оповіді в інформуванні слухацької аудиторії у контексті вираження музикою 18 ст. драматичного аргументу, подібного до літературного наративу. Через доведення – на основі теорії драми – наративного потенціалу увертюри опери автор надає слухачеві роль учасника подій. Цінними видаються спостереження науковця щодо наративного потенціалу ладогармонічного шару музичного твору (очікування завершення та розв'язки), композиційних технік симфонічної та оперної музики 19 ст. (тематична трансформація, формоутворювальна та гармонічна маніпуляція); наративного результату у кількісному вимірюванні оповідальності, послідовності подій у дискурсі, передбаченні суто музичних синтаксичних процедур (на прикладах симфоній Бетовена і Малера), що актуалізувало авторський погляд на твори 18 ст. Пафос розвідки загалом забезпечується доказом появи у творчості Глюка «драматичної» увертюри (Fenby-Hulse, 2019, с. 3-4).

Вважаємо, що опанування теорією інтерпретації оперних текстів та їх персонажних характерів дозволить майбутнім викладачам вокалу набувати

знання та формувати навички з історичної динаміки системи засобів виконавської виразності, ідентифікації характерів відповідно до системи родових домінуючих рис (епічне, ліричне, драматичне), режисерської моделі та багатопланового концептуального простору тексту; оволодівати акторською лексикою у контексті естетичної цілісності драматургії оперного образу, музично-інтонаційним та образно-сценічним оперним смислоутворенням, отже, оволодівати техніками персоніфікації та персоналізації вокального образу, комплексністю герменевтичних умінь та навичок самостійної роботи над творчою інтерпретацією образу в контексті його драматургічного розвитку. Викликає інтерес і педагогічний контекст драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, переломлений у розвідці про естетику оперної вистави, який розглядають А. Паріс, М. Соте-Елізалде (2010).

Між тим, усвідомлюючи драматургічні засади оперного мистецтва, його драмогерменевтичний потенціал у контексті підготовки майбутніх викладачів вокалу не можна обійти увагою питання драматургії будь-яких вокальних й інструментальних творів, які Н. Завгородньою (2016) пов'язуються з основними принципами формоутворення як феномену наповнення звукового простору твору. Вони є всезагальними для творів будь-яких жанрів і, на думку науковця, віддзеркалюють змістовий рівень художнього цілого, який переживається реципієнтом у процесі сприймання смислової системності музичних ідей. Невипадково на основі емоційної виразності музичного образу, відповідного комплексу елементів музичної мови твору народжується загальна логіка змісту-форми. Такі принципи формоутворення (дво-, тричастинність, тотожність і контраст, варіаційність, розробковість, єдиного руху, ланцюгової драматургії) виступають показниками стилю та жанру, натомість є позачасовими, оскільки формувались у витоків музичного мислення з енергетичним статусом джерел музичних процесів. Отже, у драматургії твору виключне знання відіграють «формоутворювальні аспекти: розвитку, завершеності, послідовності етапів розкриття ідеї, проявлені через специфіку взаємовідношень усіх формуючих художніх ціле драматургічних ланцюгів. Головна цілеспрямована потужність

формування усіх етапів та розділів міститься в акцентуванні особливої виразності усіх елементів мови і форми в загальній системі розгортання тематичної ідеї (змістового смислу) художнього цілого» (Завгородня, 2016, с. 222). Отже, формування драмогерменевтичного досвіду відбувається передусім у процесі розуміння музичного формотворення.

На підставі аналізу кола споріднених педагогічних та мистецтвознавчих категорій нами встановлено, що драмогерменевтичний досвід є особистісною характеристикою майбутніх викладачів вокалу, зумовленою процесом і результатами набуття драмогерменевтичних знань та навичок (внутрішні закони, архітектоніка й композиція драматичного тексту; функції драматургії, категорія драматичного, ідеї, конфлікт, характери, драматична дія, сюжет і фабула), пов'язаних із практичною взаємодією, поясненням та тлумаченням текстів вокальних та вокально-сценічних творів різних епох; умінь застосовувати їх в різноманітних формах освітнього процесу вузу та мистецької школи.

Осмислюючи феноменологію драматургічних основ музичного мистецтва, практичних інтерпретації, герменевтики, художньої творчості ми визначаємо драмогерменевтичний досвід майбутніх викладачів вокалу як процес і результат засвоєння й опанування особистістю результатів спілкування з музичним (передусім вокальним) мистецтвом на основі активних виконавських та педагогічних дій з розуміння, інтерпретації й відображення внутрішніх драматургічних законів текстів вокальних та вокально-сценічних творів з метою створення індивідуального образно-сислового контексту власного проекту твору, використання музичної драматургії як засобу навчання мистецтву, здійснення педагогічного впливу на зростання герменевтичного та життєвого досвіду здобувачів вокальної освіти.

Здатність передавати художній образ вокального твору, застосовуючи ресурс драматургічного мислення як універсалії ментальності вокаліста, вимагає опанування майбутніми викладачами вокалу спеціальних драмогерменевтичних знань, вмінь і навичок, набуття яких впливатиме на зростання їх драмогерменевтичного досвіду. Відтак спрямування освітнього

процесу вимагає наявності вектору формування драмогерменевтичного досвіду, змістової трансформації освітнього процесу щодо вільного творчого оперування здобувачами драмогерменевтичними знаннями та навичками, активізації драматургічно-мисленнєвої, акторсько-виконавської, рефлексійно-репрезентаційної та практико-герменевтичної сфер творчої індивідуальності майбутніх викладачів вокалу, створення умов для фахового зростання з креативної взаємодії, творчого самовираження у процесі розв'язання мистецьких драматичних ситуацій, осмислення персонажних характерів (образів), інтерпретації внутрішні драматургічні закони вокального та вокально-сценічного твору через дію, розуміння та відтворення відображених у творах вокального мистецтва глибинних життєвих колізій.

На основі системно-структурного аналізу ми з'ясували, що феномен драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу конкретизується через систему структурних компонентів, в яких відображено зміст підготовки здобувачів, збагачений активізуючим наповненням його усвідомленими знаннями і навичками у сфері музичної драматургії; алгоритмами інтеграції драми, практичної герменевтики та художньої творчості; передчуттям сенсу цілісності музичного тексту в інтерпретаційній діяльності майбутнього викладача вокалу; вживанням у внутрішній світ авторів та героїв вокальних та музично-сценічних творів; опануванням діалогічних герменевтичних ситуацій, відкритістю до етапів розгортання драми та ін. Функціонування феномену забезпечується комплексною взаємодією драматургічно-мисленнєвого, рефлексійно-репрезентаційного, акторсько-виконавського, практико-герменевтичного структурних компонентів, які актуалізуються на основі єдності системної, інтерпретаційної, перетворювальної, комунікативної, компенсаторної, світоглядної функцій. Розглянемо їх докладніше, обґрунтовуючи доцільність та сутність кожного компонента.

Драматургічно-мисленнєвий компонент містить такі елементи: володіння художньо-мовними вокально-текстовими атрибутами, котрий визначається ступенем опанування художньо-мовними атрибутами образної

драматургії вокального твору та оперування ними; знання щодо закономірностей драмоутворення як основи художньо-драматургічного мислення, котрі проектується на здатність здобувачів вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових й художньо-ментальних ознак. Це означає активізацію мисленнєвої та інтелектуальної діяльності майбутніх викладачів вокалу як площин їх досвіду, спрямованих на опанування вокальними творами на основі володіння семантичним значенням мовних елементів тексту і знань його драмоутворювальних особливостей, зумовлених розумінням глибинних життєвих колізій та їх відображенням в музичному мистецтві.

Поняття музичної драматургії, яке є предметом сучасних музикознавчих та музично-педагогічних досліджень, виступає одним із визначальних для характеристики буття музичного мистецтва як художньо-естетичного феномену. Передусім, з визначенням його змісту пов'язують систему виразових засобів і прийомів втілення драматичної дії в музично-сценічних творах, натомість додають до розгляду закони розвитку драми, вузлові моменти дії тощо, апелюючи до внутрішніх закономірностей художнього цілого, які дещо приховані на перший погляд на твір. Зокрема, це системна взаємодія речитативів, арій, ансамблів, хорів в опері; класичних і характерних танців, ансамблів, дійових епізодів – в балеті, що розуміється як складники музичної драматургії. Історично еволюціонували й її засоби, які у сценічній музиці збагатились досвідом симфонічного розвитку і виявились у вигляді наскрізного музичного розвитку, в якому цілісно поєднувались великі епізоди, застосовувалась репризність, лейтмотивність, варіантні зміни аж до відмови від замкнутості музичної форми у творах Р. Вагнера. Одночасно драматизація сценічних творів збагачувалась за рахунок зростання статусу слова у вокальній декламації, наповнення тексту інструментальними принципами варіаційності, рондоподібності, сонатності та ін. (Сюта, 2006, с. 661).

Між тим, інше значення поняття пов'язують із осягненням в інструментальній музиці загального характеру музичного твору, процесу його

організації в часі, що корелюється на рівні музичного мислення з контекстом енергії розгортання музичної форми, образного змісту і в аспекті еволюційному в типовій схемі сонатної форми відтворювало літературний текст з етапами вступу, експонування образів; зав'язки, розгортання і доведення до кульмінації конфлікту; розв'язки, епілогу, драматургію конфліктну і безконфліктну тощо. Нарешті, ще одним ракурсом поняття є розуміння окремих засобів виразності (тембр, ритм) як складників драматургії твору в цілому (там само). Виконавська реалізація драматургії розуміється у вигляді безперервного процесу модифікації виражальних виконавських засобів з метою відтворення художньо-образного змісту і потребує «високого рівня культури почуттів, тобто здатності емоційного проникнення в образний світ, спосіб жанрово-стильового мислення, притаманного будь-якій епосі чи композиторській індивідуальності» (Давидов, 2010, с. 111). Отже, опанування тексту вокального твору у драматургічному аспекті – у вигляді комплексу означених умінь розуміння та відтворення – беззаперечно віддзеркалює рівень усвідомлення здобувачами зв'язків його художньо-образного світу та детермінованим ним елементів музичної мови.

Композиційний ракурс феномену драматургії висвітлює С. Шип (1998), підкреслюючи, що організація звуків і голосів визначає інтонаційну музичну мову. Розглядаючи питання композиційної цілісності музичного мовлення, автор удається до аналогії між словесною та музичною мовами з етапами практичної мети розмови, смисловими розділами висловлення, їх кількості та взаємозв'язків, компонування; композиційного оформлення в художній літературі та театральному мистецтві, композиції як обов'язкової якості і вищого рівня форми музичного твору. Логіка розгортання музичної композиції аналогізується науковцем з літературними творами, які володіють сюжетом з певною загальною, універсальною логікою (зав'язка, конфлікт, глибоке розкриття характерів, розв'язка конфлікту, характеристика кінцевих відносин між персонажами).

Функції частин музичної форми (вступ, експозиція, розвиток, кульмінація, розв'язка) віддзеркалюють логіку сюжетної музичної композиції, наявної в

узагальненому вигляді проступають в музичних творах незалежно від жанрово-стильових характеристик. Автор доходить до висновку про три основні стадії розвитку «музичної драми», відповідні архітектонічним розділам форми (вступ і експозиція; середина у різновидах продовження, перетворення, розробки чи епізоду; реприза і кода), реалізація яких «і побудова відповідних композиційних розділів засновується на темах-образах, на їхніх зв'язках і розвиткові» (Шип, 1998, с. 197).

Зазначимо, що опанування майбутніми викладачами вокалу на заняттях з вокальних та історико-теоретичних дисциплін функціональними характеристиками музичної форми творів спрямовує до оволодіння художньо-мовними вокально-текстовими атрибутами образної драматургії вокального твору. Матеріалізація музичної мови у музичній формі відбувається перед слухачами як розмаїття емоційно-інтонаційних нюансів (у вокальній музиці – мовленнєві інтонації, підйоми й пониження голосу, ритмічна, мелодична, динамічна своєрідність), смислова семантика визначальних інтонацій, що утворює архітектоніку твору як суттєвого елементу музичного стилю і віддзеркалюється через зміни у характері образно-емоційних настроїв, елементів дії, які сліднують послідовно один за одним в системі музичної мови твору.

Отже, елемент *володіння художньо-мовними вокально-текстовими атрибутами* відповідає за наявність у майбутніх викладачів вокалу умінь та навичок розуміння й інтерпретаційного відтворення: основних компонентів музичної мови (ритм, мелодія, фактура, тематизм, типи викладу) твору у контексті зв'язку з літературним текстом з його етапами вступу, експонування образів, зав'язки, розгортання, кульмінації, розв'язки конфлікту, епілогу; системної взаємодії та наскрізного розвитку елементів драматургії вокально-сценічних та вокальних творів; кореляції музичного мислення з енергією розгортання мовних та функціональних елементів музичної композиції; логіки безперервного процесу модифікації виражальних виконавських засобів; елементів дії з їх послідовністю в системі музичної мови твору.

Безпосередньо процесу створення музично-образної драматургії твору свою увагу присвітив Лю Кешуан (2017). Розкриваючи зміст наукової категорії музично-образної драматургії, автор наголошує на здатності людини мислити художніми образами, що надає можливість продукування в художньо-образній сфері на всіх рівнях художньої системи (виробництво, виконавство, сприймання) (Лю Кешуан, 2017, с. 22), що, в нашому випадку, доводить активізацію мисленнєвої діяльності майбутніх викладачів вокалу у процесі набуття драмогерменевтичного досвіду.

Викликає інтерес представлена дослідником важлива методична позиція автора щодо зчитування виконавцем композиторської драматургії розгортання музичних образів, яке супроводжується додаванням власного прочитання тексту. У той же час перцептивна діяльність слухача породжує свою, слухацьку версію драматургічного розгортання (там само), що ми розуміємо як багатоплановість драматургічного досвіду, в якій поєднані усі елементи музичної системи та усі компоненти драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу. Невипадково вияв феномену спонукає автора застосовувати поняття: власні емоції, емоційно-образні уявлення, інтонаційні смисли, тембри, темпо-ритми, артикуляційні рішення, образно-драматургічні уявлення. Важливо, що у процесі створення музично-образної драматургії визначального значення набуває сутність музичного образу (драматургічний контекст інтонаційного образу), його інтонацій як елементів його семантичного поля (там само, с. 29).

У процесі набуття знань щодо закономірностей драмоутворення як основи художньо-драматургічного мислення увага здобувачів спрямовується на їх інтегративний характер (літературознавчі, музикологічні, театрознавчі, історико-культурологічні, психолого-педагогічні аспекти), як на теоретичному, так і практичному рівнях. Зокрема, емпіричний досвід сприйняття та розуміння закономірностей драмоутворення набувається у процесі опанування синтетичними жанрами музично-театрального мистецтва, а надалі на основі уявлень про закономірності драмоутворення, адаптується на внутрішній план вокальних форм.

Не можна не зупинити увагу на такому важливому питанні як проекція мислення на фахову ментальність майбутніх викладачів вокалу. У нашій розвідці раніше зазначалось, що артист театру-вокаліст володіє драматургічним типом художнього мислення (Ван Чень, 2023, с. 20) як його особливою формою. Формування драматургічного мислення є тривалим процесом, передусім відбувається упродовж навчання, коли студент набуває теоретичний і практичний досвід опанування та презентації ролей, глибоко проникає в образний світ героя, здійснює художньо-педагогічний аналіз творів і ці навички застосовує під час осмислення тематичних та інтонаційних процесів у вокальних творах, переживання архітектоніки музичної форми-композиції. Поступовість формування драмогерменевтичних навичок передбачає змістовий потенціал герменевтичного кола, вміння відчувати елементи драми й прихованого героя у вокальних творах різних форм, знаходитись у внутрішньому діалозі з поетом та композитором. Отже, можна зрозуміти, що виконавець, проспівуючи твір, відтворює в певному сенсі уявну сценічну дію, а опрацьовуючи текст вокальної форми фрагментарно або виконуючи окремі номери оперного тексту у процесі роботи над інтерпретацією, вписує його у контекст драматургії твору в цілому.

Зауважимо, що описаний процес набуття драмогерменевтичного досвіду беззаперечно спрямовується й на відповідність стильовим й художньо-ментальним ознакам творів, уособленим у різноманітті характерів героїв та відповідних драматургічних ідеях, що утворюють драматургічну концепцію. Зокрема, вивчаючи в освітньому процесі історію оперного мистецтва, світових вокальних шкіл, жанрів, амплуа формуються відповідні уявлення про них, що стає підґрунтям драматургічного мислення, визначає зміст подальшої вокальної підготовки здобувачів. «Урахування даного компонента в структурі драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу відображається у розробці інтерпретаційних моделей осягнення смислу через духовне єднання з автором, героєм, етапами розкриття драматичного задуму тексту і контекстами» (Ван Чень, 2024, с. 13).

Отже, елемент «знання щодо закономірностей драмоутворення як основи художньо-драматургічного мислення» відповідає за наявність у майбутніх викладачів вокалу знань: про композиторську, виконавську та слухацьку версії драматургічного розгортання (драматургічні концепції); безперервність процесу продукування в художньо-образній сфері на всіх рівнях художньої системи; стильовий, художньо-ментальний, драматургічний та семантичний контексти інтонаційного та тематичного процесу в творі; механізми адаптації уявлень щодо закономірностей драмоутворення на внутрішній план вокальних форм; елементи драми й прихованого героя у вокальних творах різних форм, внутрішній діалог виконавця з поетом і композитором; інтерпретаційні моделі осягнення смислу через духовне єднання з автором, героєм, етапами розкриття драматичного задуму тексту і смисловими контекстами.

З огляду на сутність драматургічно-мисленнєвого компонента драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, його функції визначаємо у такий спосіб: орієнтаційна (відповідає за розуміння здобувачами втілення образної драматургії твору в його художній мові та оперування драмогерменевтичними навичками в освітній діяльності); когнітивна (забезпечує ефективність пізнавальної діяльності та мисленнєвої активності здобувачів за рахунок розвиненості художньо-ментального ресурсу здобувачів).

Рефлексійно-репрезентаційний компонент охоплює наступні елементи: накопичення досвіду та рефлексія втілення образів-амплуа, котрий визначається мірою оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей; сформованість образних репрезентацій щодо вокальної драми, котрий конкретизується через інтенції і мотиви щодо розширення образних репрезентацій вокальних творів драматургічного змісту. Ми виходимо з того, що майбутні викладачі вокалу мають бути відкритими до самопізнання і самоаналізу у процесі формування драмогерменевтичного досвіду під час опрацювання та презентації вокальних творів. Таке самозаглиблення дозволяє здобувачам зростати, практикуючись у розумінні, поясненні, інтерпретуванні драматургії твору та її колізій. А також максимально

використовуючи власний герменевтичний досвід, студенти спрямовуються на відтворення типових особливостей вокально-драматичних амплуа. Зміст рефлексивно-репрезентаційної досвідченості передбачає навички особистісного усвідомлення типу відображення дійсності у мистецьких драматургічних формах, розуміння діалектики характерів й емоційних станів різних героїв, динамічності сюжетної лінії, драматургічної конфліктності у відтворенні колізій життя засобами художньої мови музичного мистецтва.

Осмислюючи явище рефлексії у контексті формування мотивації до виконавської самопідготовки у майбутніх учителів музики, Чжу Пен (2021) наголошує на стимулюванні мотивів, пов'язаних з потребами максимально самоутверджуватись, самоудосконалюватись, підвищувати особистісні стандарти діяльності, постійно працювати над собою, а також зауважує, що саме рефлексивний компонент дозволяє забезпечити найвищу якість виконавської самопідготовки і є практично узгодженим з майбутньою фаховою діяльністю (Чжу Пен, 2021, с. 67).

Зважаючи на виконавську специфіку вокального мистецтва з метою розробки компонентної структури явища драмогерменевтичного досвіду, беремо до уваги результати досліджень Хон Чена (2008), Сюй Сінчжоу (2023), Тао Жуя (2022) та ін.

У дослідженні феномену тембру-амплуа баса в оперному співі XIX – XX століть Хон Ченом акцентуються позиції про значущість басових партій у творах самих різних авторів. Зокрема у творчості Р. Вагнера спостерігаємо темброву динаміку, схожу з пасіонними колізіями, через які виявляється характер героїв. Басові партії пов'язані з виразними можливостями «високого» басу, однак у ряді творів («Летючий Голандець», «Нюрнберзькі мейстерзінгери», «Парсифаль») широко застосовано виразові ресурси тембру басу. У творчості Дж. Верді драматургічно важливим басовим партіям надається місія втілення громадянсько-ідеологічного змісту; музичної символіки церковності, жрецької обраності, благої влади. Робиться акцент «на збереженості саме в басовому вокалі партій опер Верді принципів зв'язку із

старовинним оперним співом *bel canto*, що виводить на резонерський принцип в оперній виставі більш високого змістовного порядку, ніж сюжетна співвіднесеність дій-думок-почуттів головних героїв, сягаючи етичних абстракцій «Добра, Людяності, Краси» (Хон Чен, 2008, с. 10). В українській оперній традиції (М. Лисенко, Б. Лятошинський, К. Данькевич) спостерігається опора в оперній дії на моральне звучання басових партій, асоціації з колоритом церковного українського співу, а висока теситура застосовується для створення ефекту напруги та виразності, подібної до західноєвропейської традиції (там само). Отже, у процесі формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу усебічно здійснюється робота над оперними амплуа, відбувається рефлексія з традицій їх втілення.

Суголосними до вищенаведених є думки Мен Сіана (2019) про зустріч внутрішніх світів виконавця і композитора, спрямовану на розуміння ціннісно-духовного світу особистості композитора і його епохи, що вплинуло на характер його світогляду. Останній детермінував жанрово-стильові та ціннісно-сміслові пріоритети творів, визначив авторське бачення драматургічної концепції твору, враховуючи запити середовища. Детально описаний процес входження виконавця до змісту художнього образу на основі психологічного механізму ототожнення себе з емоційним світом образу, психологічними станами автора або героя, пейзажу, події та ін. «Здатність до ототожнення себе з іншими у майбутніх викладачів вокалу визначає їхню спроможність проникати у внутрішні світи композитора, слухача, осягати ціннісну основу створення та виконання музичних творів, знаходити спільні емоції та почуття, уподібнюватися художньому образу, закодованому у тексті музичного твору» (Мен Сіан, 2019, с. 71), що утворює фундамент для набуття драмогерменевтичного досвіду. Саме кількісне накопичення таких ототожнень впливає на формування навичок розпізнавання та відтворення емоційно-образної драматургії твору, відчуття інтонаційної логіки розгортання матеріалу як драматургічного процесу.

Отже, елемент *накопичення досвіду та рефлексія втілення образів-амплуа* відповідає за наявність у майбутніх викладачів вокалу умінь та навичок: розуміння та інтерпретаційного відтворення типових особливостей вокально-драматичних амплуа; діалектики характерів й емоційних станів різних героїв, динамічності сюжетної лінії, драматургічної конфліктності у відтворенні колізій життя засобами художньої мови музичного мистецтва; максимального самоствердження та самовдосконалення через втілення образів-амплуа; рефлексії з традицій втілення оперних амплуа; входження виконавця до змісту художнього образу на основі психологічного механізму ототожнення себе з емоційним світом образу, психологічними станами автора або героя, пейзажу, події та ін.; кількісного накопичення ототожнень, продуктивних для відтворення емоційно-образної драматургії твору, відчуття інтонаційної логіки розгортання матеріалу як драматургічного процесу.

Зважаючи на вищезазначену визначальну роль художнього образу у становленні музичної драматургії твору стосовно вокальної драми велику роль відіграє феномен репрезентаційної діяльності майбутніх викладачів вокалу. Аналізуючи наукову літературу з проблеми презентаційних умінь у майбутніх вчителів музичного мистецтва, Чень Чень (2020) пов'язує їх з напрямом різносторонньої інтерпретації явищ музичного мистецтва, презентаційною компетентністю як найкращою для подання результатів професійної та комунікативної діяльності, самопрезентуванням особистості, педагогічними вміннями тощо. Підкреслено, що презентаційні уміння можуть виступати метою навчання, а також засобом удосконалення комунікативних навичок. Комунікативні завдання презентатора в широкому сенсі зводяться до зацікавлення аудиторії, надання їй вичерпної інформації у короткій, наглядній та інтерактивній формах, а у випадку наукових презентацій – орієнтуватись на канал емоційного зв'язку з аудиторією, постановку питання, мотивацію та ознайомлення з основною проблемою, презентацією рішення та резюме як основними етапами вербальної презентаційної діяльності (Чень Чень, 2020, с. 42).

Детально осмислена теорія презентації в поширених типах останньої дозволила науковцю зануритись до понять презентації в процесі освітньої діяльності, умінь вчителя, презентаційних умінь, базових світоглядних питань, важливих для предметної області музичного мистецтва. Зміст професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує у формуванні презентаційної компетентності фахівця навички актора, сценариста, оратора, здатність застосовувати вербальні та невербальні засоби комунікації з аудиторією та ін., що дозволило автору класифікувати чотири групи презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема: самоорганізаційних, стратегічних, процесуальних, рефлексивних. Презентаційні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва визначено «як систему 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» (с. 78).

Отже, елемент *сформованості образних репрезентацій щодо вокальної драми* відповідає за наявність у майбутніх викладачів вокалу умінь та навичок: активного виконавського самовираження у презентації конфліктних образів (протилежних емоційних фаз образного розгортання драматургії); розробки та втілення виконавської концепції вокального твору як певного типу драматургії; оперування різними образними сферами вокальних творів у презентаційній діяльності; творчого самопрезентування особистості засобами вокальної драми; розуміти та передавати виконавськими засобами цілісність музичної форми вокальної драми як образно-інтонаційної матеріалізації драматургії твору; входження виконавця до змісту художнього образу на основі психологічного механізму ототожнення себе з емоційним світом образу, психологічними станами автора або героя, пейзажу, події сюжету; постійного удосконалення комунікативних навичок презентатора вокальної драми.

Виходячи з характеристик рефлексивно-репрезентаційного компонента, було виокремлено такі його функції: *рефлексивну* (спрямовує майбутніх викладачів вокалу до розвитку самоствердження, самоудосконалення у процесі оволодіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперування ними); *адаптаційна* (дозволяє усвідомити та відтворити образи-амплуа, накопичувати фонд власних образних репрезентацій вокальних творів).

Акторсько-виконавський компонент усвідомлюється на основі наступних елементів: володіння техніками персоніфікації та персоналізації вокального образу, що спрямовується на оволодіння проектуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору; наявність комплексу компенсаторних художньо-виконавських умінь, що спроектоване на вільне оволодіння цим комплексом. Ми виходили з того, що майбутні викладачі вокалу мають бути готовими здійснювати множинну персоніфікацію та персоналізацію розуміння і трактування драматургічного змісту вокальних образів як відкритих семантичних систем для індивідуального творчого розвитку здобувачів на основі компенсаторних художньо-виконавських умінь, акторської, педагогічної переконливості й артистизму. Він передбачає володіння техніками суб'єктно-особистісної інтерпретації образно-сміслових контекстів вокальних творів, навички проектування твору як персоніфікацій історико-культурних процесів, композиторського стилю, амплуа, афектів тощо.

Осмислюючи питання володіння техніками персоніфікації та персоналізації вокального образу у процесі формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу зупинитись на аспекті акторських вмінь здобувачів, які беззаперечно через спів ідентифікують актора, його акторську лексику, яка безпосередньо впливає на естетичну цілісність драматургії, зокрема оперного образу. Підготовка майбутніх викладачів вокалу до формування драмогерменевтичного досвіду в аспекті акторської складової сприяє формуванню досвіду усвідомлення здобувачами історичних аспектів розвитку системи виконавських виражальних засобів, ідентифікації характерів героїв

вокально-сценічного твору в системі родових рис епічного, ліричного, драматичного; режисерського моделювання й концептуалізації проекту виконавської інтерпретації образу; оволодіння акторською лексикою, музично-інтонаційним та образно-сценічним смислоутворенням.

Зокрема, центром оперного спектаклю є сценічна дія, характер якої визначається діалектичною взаємодією персонажів, задумом композитора, музичною драматургією. На думку, Лю Сяовеня (2022), оперна мова визначається кількома рівнями оперної композиції: сюжетно-тематичною персонажною семантикою й візуально-динамічним подієвим планом, актуалізацією словесних значень та їх різноманіттям як типу словесного, декламаційно-речитативного інтонування, автономним музичним планом з дієво-персонажними та словесними факторами, що забезпечується вокальним виконавським інтонуванням (Лю Сяовень, 2022, с. 123). Примітно, що в музиці оперного спектаклю вже закладені драматургічні елементи: психологічні зв'язки, характеристики героїв, їх взаємодія, конфліктність, дійова лінія, атмосфера, темпо-ритм подій тощо.

Особливостям формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки присвятила увагу Н. Косінська (2021). Авторка презентує таку якість майбутніх фахівців як здатність до артистизму, вважаючи, що вона якнайкраще допомагає реалізувати професійні функції, майстерність, культуру, що ставить вчителя з його сценічним перевтіленням, сценічним розумінням і сценічним рухом «на один щабель з актором» (Косінська, 2023, с. 73) і передбачає посилення до аудиторії емоційно-естетичної, душевної енергетики, ідейного задуму, емпатії, отже, інтерпретує художній образ, впливає на ціннісні уявлення учнів.

Феноменам персоніфікації та персоналізації присвятив увагу Ло Чао (2018), які розрізняються як освітня концепція і технологія особистісної організації освітнього простору відповідно. Технологія персоніфікації містить характеристики механізмів самовдосконалення, самомотивації до особистісного та професійного зростання, натомість механізм персоналізації передбачає дієві

перетворення «інтелектуальної та афективно-потребової сфери особистості іншої людини, які відбуваються в результаті діяльності індивіда» (Ло Чао, 2018, с. 28-30). Висвітлюючи зміст поняття персоніфікації, зазначається, що вона реалізується у творчій діяльності людини, пов'язаній з перевтіленням в різних героїв та ін. (там само, с. 31), отже, безпосередньо застосовується в опрацюванні вокалістом-виконавцем образної сфери твору. Індивідуально-акмеологічний ресурс наближує феномени персоніфікації та персоналізації в методичній площині на індивідуально-творчі ресурси здобувачів на засадах особистісної мотивації.

Метод персоніфікованої драматургії, який може застосовуватися у процесі формування драмогерменевтичного досвіду, представлений автором як результативний для сприйняття історії культури, духу епохи, характеру героя, його цінностей тощо, прийом узагальнення в персонажі художнього твору особливостей світосприйняття, «культурологічне явище, вивчення якого за допомогою дескриптивного аналізу семантичних одиниць мови мистецтва актуалізує комплекс інформації художнього і соціально-культурного характеру, наближає до розуміння глобального змісту твору в його культурно-історичному контексті» (там само, с. 35). Зокрема, механізм персоніфікації вокального образу передбачає акцентуацію особистісних рис персонажу (емоційних знаків у поданні образу), стимулювання рефлексії щодо особистісно цінних семантичних характеристик розгортання вокального образу.

Отже, елемент *володіння техніками персоніфікації та персоналізації вокального образу* відповідає за наявність у майбутніх викладачів вокалу умінь та навичок: виконавської персоніфікації образу вокального твору, акторського опрацювання тексту вокального твору, педагогічної переконливості й артистизму в інтерпретаційному процесі, ідентифікації акторської лексики співу, розуміння та відтворення естетичної цілісності драматургії вокального образу (персонажу), ідентифікації родових рис героїв (образів) вокально-сценічних та вокальних творів, виконавського проектування персоніфікації образу,

стилістичного аналізу музичної мови твору в аспекті персоналізованого змісту образу, перевтілення в різних героїв вокально-сценічного твору.

Розглядаючи наявність комплексу компенсаторних художньо-виконавських умінь у контексті драмогерменевтичного досвіду, зупинимось на питанні виконавської активності майбутніх викладачів вокалу, оскільки виконавська підготовка майбутніх фахівців виступає домінантною його фахового зростання. Зміст підготовки утворює фундамент для опанування вокальної виконавської діяльності, набуття історико-теоретичних знань з вокально-сценічного і вокального мистецтва, методичних знань і навичок для подальшої професійної діяльності і, з урахуванням площини персоналізації освітнього процесу, виступає чинником кар'єрного зростання викладача, професійної самореалізації педагога-вокаліста.

У процесі розробки методики вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації Ло Чао опирається на формування у здобувачів вокально-компенсаторної компетенції, яка дозволяє в межах їх вокальної підготовки застосовувати компенсаторні механізми у процесі презентації образу твору, а також додавати за необхідності доцільні уособлені можливості (Ло Чао, 2018, с. 78), що ми адаптуємо до якості освітнього процесу з формування драмогерменевтичного досвіду здобувачів. Особливо потужно компенсаторні педагогічні дії використовуються в інтерпретаційній діяльності майбутніх фахівців, зокрема при здійсненні герменевтичного аналізу твору, що дозволяє «навчитися втілювати образ у виконавський процес, застосовуючи компенсаторні дії» (там само, с. 225), формувати уміння, відповідні вокально-компенсаторній компетенції. Зокрема, впроваджувались техніки з тренування вмінь акторської майстерності (пантомімічне виконання вокального твору відповідно до амплуа баритону, тенору, сопрано; виразне читання уривку в характері персонажу твору, інсценізація, вправа «Зміна ролей» тощо).

Отже, елемент наявності комплексу компенсаторних художньо-виконавських умінь у майбутніх викладачів вокалу засвідчує уміння та навички: емоційно-експресивного підсилення впливу на слухачів, художньо-

інтелектуального додаткового включення у поданні драматургії вокального образу, довільної корекції художньо-операційних виконавських дій для максимально осмисленої інтерпретації образу вокальної драми, удосконалення особистісно-психологічних якостей співака, удосконалення емоційно-вольової саморегуляції в інтерпретаційному процесі, вільного застосування особистісно-адаптаційних виконавських засобів впливу на слухацьку аудиторію, зовнішнього та внутрішнього прояву творчої активності у максимально повному драматургічному осмисленні вокального тексту.

На підставі аналізу феноменології акторсько-виконавського компонента, виокремлюємо такі його функції в структурі драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу: *індивідуалізаційна* (забезпечує здатність здобувачів осмислювати драматургію вокальних творів з позицій їх персоніфікації та персоналізації, вимогливо ставитись до результатів своєї діяльності); *корекційна* (забезпечує здатність на основі компенсаторних особистісних механізмів ефективно долати недоліки виконавського інтерпретаційного процесу).

Практико-герменевтичний компонент характеризується вміннями здобувачів здійснювати герменевтичний аналіз творів і застосовувати на практиці драмогерменевтичні знання, здатністю методично обґрунтовано інтерпретувати драматургію художнього образу вокального твору. Зміст компонента спрямований на розуміння майбутніми викладачами вокалу глибинних життєвих колізій у процесі виявлення драматургічного смислу вокального образу; виконавські інтерпретації з кореляцією уявлень про композицію та виражальні засоби з контекстом драматургічного розвитку тощо. Елементами цього компонента визначено: комплексність герменевтичних умінь (вербальних, виконавських), що містить здатність інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття; методичну спроможність до самостійної роботи над творчою інтерпретацією образу в контексті його драматургічного розвитку, яка охоплює площину якості

самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми.

В освітньому процесі підготовки майбутніх викладачів вокалу важливим аспектом виступає сформованість у здобувачів комплексу герменевтичних умінь. Н. Овчаренко вважає, що фахівцю-музиканту необхідно мати вміння аналізу, розуміння, тлумачення тексту і виявлення його художнього образу, що віддзеркалене у поняттях семіотично-герменевтичного аналізу та виконавської інтерпретації та передбачає розуміння та інтерпретацію смислів музичних творів. Зокрема, здійснення семіотично-герменевтичного аналізу передбачає наявність вмінь створення, власної інтерпретаційної моделі музичного твору, натомість виконавської інтерпретації – глибокого осмислення авторського задуму музичного образу, особистісного ставлення до нього, втілення змістової сутності в музичному виконанні (Овчаренко, 2016, с. 37-38).

На методичному підґрунті «проникнення до глибин композиторського задуму, виявлення інформації культурологічного, соціально-історичного характеру» (Ло Чао, 2018, с. 47) наголошує Ло Чао. Подібно до цього з великим ступенем поетизації, як особливого духовно-особистісного відображення, відтворення реальності, її естетичного прочитання і розуміння, створення і воскресіння в психологічних станах, продуктах художньої творчої діяльності, що несуть авторський погляд, позицію, аналіз й оцінку музично-художніх образів, уявлень, символів, знаків на основі естетичних почуттів, думок і ставлення до навколишнього світу, розуміє інтерпретаційні прочитання художнього твору Чень Бо (Чень Бо, 2017, с. 65).

О. Олексюк, А. Коваль (2017), розмірковуючи про герменевтичні принципи мистецької освіти, зазначають вміння: полікомпонентного герменевтичного аналізу музичного тексту, духовної інтерпретації тексту, врахування герменевтичного кола, перевтілюватися і жити життям інших людей, науково-педагогічної рефлексії, первинного осягнення смислу музичного твору як нерозчленованої цілісності; деталізації, уточнення змісту окремих частин музичного твору, які спрямовані на поглиблення розуміння його смислових

аспектів; продукувати якісно нову цілісність музичного твору, смисл якого набуває нового розуміння. Якість інтерпретаційного процесу передбачає вміння: відчувати «інтонаційну модель» музичного твору, як механізму музичного інтерпретування, спрямованого на якість творення в осягненні інтонаційних можливостей, прихованих в авторському проекті твору; здійснювати виконавську імпровізацію на основі мисленнєвого охоплення музичного твору, творчо розкритого виконавського інтонування; виконавської реалізації особистісних емоцій, почуттів, прагнень, ідеалів, цінностей шляхом вираження загальнолюдських цінностей; емпатійного ототожнення власного внутрішнього світу із внутрішнім світом іншої особистості, а також прагнення поділитися важливими особистими думками, переживаннями, ідеями; «розуміти смислові аспекти змісту музичного твору на основі загальнолюдських цінностей, її спроможністю привносити особистісне бачення у зміст художнього образу, здатністю розуміти зміст інтерпретованого музичного твору на духовному рівні» (Олексюк, Коваль, 2017, с. 140).

Отже, у нашому дослідженні елемент *наявності комплексу вербальних і виконавських герменевтичних умінь* у майбутніх викладачів вокалу засвідчує такі: аналіз, розуміння, тлумачення образу і тексту вокального твору, відчуття його «інтонаційної моделі», виконавська імпровізація на основі мисленнєвого охоплення вокального твору, виконавська реалізація особистісних емоцій, почуттів, прагнень, загальнолюдських ідеалів і цінностей, виражених у вокальному образі; емпатійне ототожнення власного внутрішнього світу із внутрішнім світом героя (образу) вокального твору, привнесення особистісного бачення у зміст художнього образу, розуміння змісту вокального твору на духовному рівні.

Висвітлюючи питання методичної спроможності до самостійної роботи над творчою інтерпретацією образу в контексті його драматургічного розвитку варто зупинитись на питаннях місця самостійної діяльності здобувачів у контексті підготовки фахівців і методичних особливостей інтерпретаційного опрацювання вокального твору. Хан Юйцень вписує самостійну роботу

майбутніх фахівців до теорії їх художньо-творчої самоорганізації як процесу, що «спричиняється і скеровується цілями самоуправління й саморегулювання фахово значущої роботи за допомогою самостійної, раціональної організації та реалізації художньо-творчої діяльності» (Хан Юйцень, 2019, с. 56). На успішність самостійної роботи над творчою інтерпретацією художньо-образної системи вокального твору, на нашу думку, впливають: усвідомлення здобувачами значущості розуміння інтонаційної виразно-сислової єдності усіх елементів музичної мови твору, установка на оволодіння змістом музичних образів, логікою їх взаємодії й розвитку, семантичного наповнення в музичній формі твору, розуміння актуальності знань про внутрішні драматургічні закони вокального та вокально-сценічного твору, розкриття змісту кожної власної когнітивно-операціональної дії в системі загального інтерпретаційного задуму твору, самоконтроль над рівнем вияву в роботі драмогерменевтичного досвіду, самооцінювання перебігу інтерпретаційного процесу та його результатів.

Підґрунтям якісної самостійної роботи над творчою інтерпретацією образу в контексті його драматургічного розвитку виступає методологічна та методична компетентність майбутніх викладачів вокалу. Дослідник проблеми методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки Лі Ліцюань (2020) загострює увагу на методологічних вміннях як динамічній системі науково-пізнавальних умінь, що базується на системі відповідних їм знань та забезпечує якісний рівень наукової діяльності, а також впливає на діяльнісне втілення цих знань в освітній процес. «Методологічні знання й уміння забезпечують здатність особистості вирішувати науково-дослідницькі завдання в професійній діяльності» (Лі Ліцюань, 2020, с. 40), а отже, у контексті нашої проблеми пов'язані зі здатністю здобувачів впроваджувати в інтерпретаційну діяльність всезагальних, загальнонаукових, музично-педагогічних знань і вмінь з герменевтики, теорії драми, музичної драматургії, музичної драматургії вокально-сценічних та вокальних творів.

Дослідник проблеми методичної компетентності майбутніх фахівців-музикантів Хе Їн (2023) акцентує увагу на знаннях з методики, понятті методу, методах навчання, завданнях методики, особливостей методики навчання гри на фортепіано, множинності навчальних фортепіанних методик і комплексу понять, які забезпечують зміст категорії методичної компетентності: методична підготовка, методична діяльність, методична культура і методична грамотність (Хе Їн, 2022, с. 34). Зазначимо, що для виявлення змісту феномену методичної спроможності майбутніх викладачів вокалу є необхідною апеляція до базового поняття методичної підготовки майбутніх фахівців. Її зміст у сфері інтерпретаційної діяльності в контексті драматургії вокального розвитку виступає компонентом змісту складного явища фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, який виявляється в інтеграції музично-педагогічних і драмогерменевтичних знань з теорії, історії та практики вокального мистецтва і педагогіки, герменевтичних умінь і навичок з драматургії вокально-сценічних та вокальних творів; набуття драмогерменевтичного досвіду вивчення, пояснення та тлумачення текстів в інтерпретаційній виконавській та педагогічній діяльності; сформованість драмогерменевтичних основ фахової діяльності викладача-вокаліста.

Методична спроможність майбутніх викладачів вокалу вимагає достатнього рівня методичної грамотності з інтерпретування вокального образу в контексті його драматургії, інтересу до драмогерменевтичної діяльності у сфері вокальної музики, самоорганізації творчо-інтерпретаційного процесу, вільного застосування доцільних методів для драмогерменевтичного опрацювання творів. Принагідно нагадаємо, що на думку О. Олексюк і А.Коваль, «художній образ, поєднуючи реальність і умовність, сприяє поєднанню під час осягнення його змісту не тільки наочно-образного й словесно-логічного видів мислення особистості, а й різних відчуттів» (Олексюк, Коваль, 2017, с. 142), що характеризує складний процес драматургічного розуміння та тлумачення вокального образу.

Викликає інтерес, у контексті методичної підготовки майбутніх учителів вокалу до інтерпретації вокального образу в контексті його драматургії алгоритм дій герменевтичного аналізу твору з відповідними методами, описаний Н. Овчаренко (2016). Осягнення художньої сутності вокального твору, відкриття його герменевтичного смислу (загальнолюдські ідеї та цінності), особливостей смислонародження та смислопрояву у рецептивній та інтерпретаційній діяльності відбуваються поступово, поєднуючи у свідомості змістовно-фактуальну, змістовно-підтекстову, змістовно-концептуальну інформацію. Відповідно кожний етап заглиблення супроводжується осягненням смислів образу, апелює до рефлексії. Так, на першому етапі ідентифікується смисловий контекст музичної мови (метроритм, темп, тематизм, виконавські виражальні засоби), на другому – жанрова, мовна музична семантика, асоціації, можливості трактування знаків, розуміння інтонаційного та жанрового підтексту; на третьому – особистісний композиторський, стильовий, історико-культурний контексти (Овчаренко, 2016, с. 65), які стають додатковими інформативними джерелами для розуміння драматургічного розвитку образу та створення його духовно осмисленої виконавсько-педагогічної інтерпретації.

Невипадково, самостійне драмогерменевтичне занурення здобувачів до смислоутворення образної сфери вокального, вокально-сценічного твору вимагає активізації відповідних методів духовного навантаження, як-от: вербальної інтерпретації етапів розгортання змісту образу, конкретизації історико-культурного контексту, художньої ілюстрації словесних пояснень, поточних коментарів, наративу, художньої конотації, експлікації вокального твору, ідентифікації світоглядних диспозицій, психологічного «занурення в образ», створення проектів емоційної драматургії вокального твору, світоглядної проєкції виконавсько-педагогічної інтерпретації вокального твору, артистичного втілення образної драматургії, інтонаційно-смислового аналізу та ін.

Отже, в нашому дослідженні елемент методичної спроможності до самостійної роботи над творчою інтерпретацією образу в контексті його драматургічного розвитку виражений уміннями та навичками: самостійного

втілення «інтонаційної моделі» вокального твору на основі його інтонаційно-сміслового осягнення; самостійного проектування та відтворення смислового центру вокального твору, багатозначності смислу, стискання та розтягання смислового обсягу – моделювання; самостійного відтворення змін у характері емоційних настроїв відповідно до типу драматургії твору – емоційної драматургії; самостійного доведення усіх смислових ліній твору, елементів драматургії до цілісності дії –музичного узагальнення; самостійного відтворення музичної мови вокального твору в аспекті персоналізованого змісту образу – розвитку емпатії; самостійного відтворення жанрових та стильових ознак вокального образу – жанрово-стильового контексту.

На підставі аналізу феноменології практико-герменевтичного компонента, виокремлюємо такі його функції в структурі драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу: *системна* (забезпечує здатність здобувачів до реалізації драмогерменевтичної діяльності як системної); *перетворювальна* (забезпечує здатність на основі методичних знань і вмінь з драмогерменевтики самостійно інтерпретувати образи вокальних творів).

У системній цілісності структурні компоненти драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу дозволяють скеровувати здобувачів до семантично збагаченого розуміння музичних образів вокальної драми; інтерпретаційної діяльності, спрямованої на драматургічне розкриття ідеального відображення в музичному мистецтві життєвих колізій; творчого, оригінального втілення «синтаксису» образу. Отже, зазначені компонентні характеристики у взаємозв'язку забезпечують цілісність, утворюють змістову структуру та сприяють формуванню драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю.

Таким чином, аналіз теоретичних основ проблеми формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, проведений з урахуванням функцій драмогерменевтичного навчання здобувачів (орієнтаційна, когнітивна, рефлексивна, адаптаційна, індивідуалізаційна, корекційна, системна, перетворювальна), дозволив виокремити структурні компоненти феномену

(драматургічно-мисленнєвий, рефлексійно-репрезентаційний, акторсько-виконавський, практико-герменевтичний), а також елементи, які конкретизують змістову цілісність феномена драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

Наочно компонентну модель з функціями покажемо на рисунку 1.1

ВИСНОВКИ до розділу 1

У розділі розглянуто феномен драмогерменевтичного досвіду в контексті вокального виконавства, вокальної педагогіки і підготовки майбутніх викладачів вокального мистецтва. Розкрито сутність ключового поняття та представлено функціонально-компонентну структуру драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

Відповідно до завдань дослідження розкрито категорію «досвід» у контексті когнітивної психології та його різновиди в музичній педагогіці, зокрема: художньо-естетичний досвід, художньо-ментальний досвід, емоційний досвід.

Уточнення поняття «досвід» дало змогу інтерпретувати його як процес і результат сприйняття, розуміння та практичного застосування знань, отриманих у продовж певного часу, які було емоційно пережити особистістю та залишилися в пам'яті і склали фонд її репрезентацій, образних уявлень і символів-кодів, що у сукупності надає змогу інтерпретувати реальні явища (схожі, дотичні) і надає впевненості у нових умовах соціального, професійного та побутового життя.

Визначення драмогерменевтичного досвіду пролягало крізь призму осмислення феномену драми та її різновиду в музичному мистецтві. Музична драматургія – художнє явище, що спрямоване на створення і пояснення динаміки розгортання художнього образу в контексті цілісного музичного твору.

Драмагерменевтичний досвід у мистецькій педагогіці є процесом і результатом інтерпретаційної діяльності творчої особистості, заснованої на сприйманні, потрактуванні, переживанні та відтворенні художніх образів на засадах герменевтики як художнього методу.

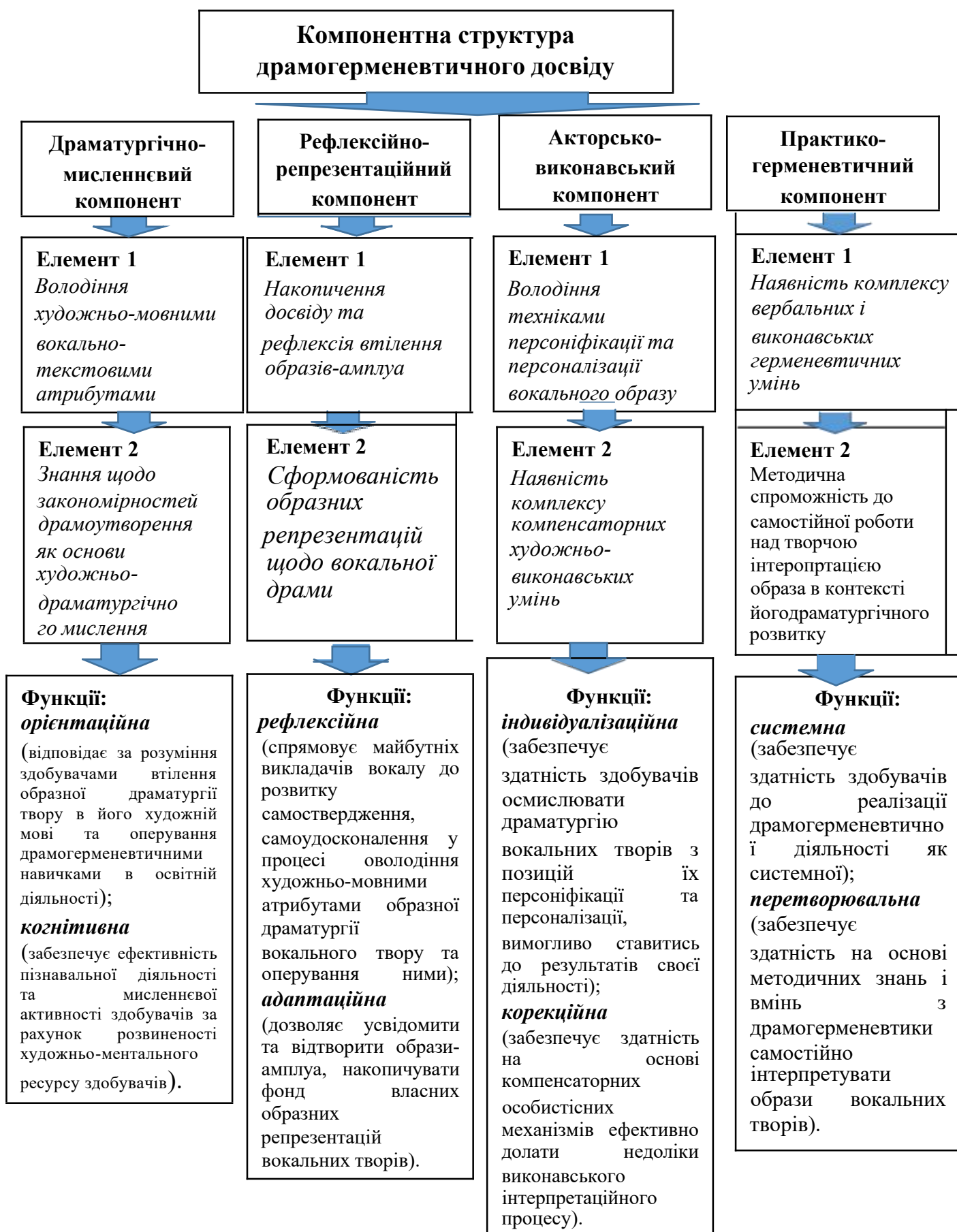


Рис.1.1 Компонентно-функціональна структуру драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу

У вокальному мистецтві та з погляду вокальної педагогіки цей різновид досвіду характеризується здатністю особистості усвідомлювати, потрактовувати та сценічно втілювати драматургію розкриття художньої смислової ідеї конкретного твору або окремого фрагменту під час виконання вокальних партій на основі синтезу осмислення поетичного слова та його музичного інтонування в контексті драматургії розгортання образу героя, певного амплуа з урахуванням цілісної концепції твору.

Драмогерменевтичний досвід представлено системним феноменом, що забезпечується комплексною взаємодією драматургічно-мисленнєвого, рефлексійно-репрезентаційного, акторсько-виконавського, практико-герменевтичного структурних компонентів, які актуалізуються на основі єдності системної, інтерпретаційної, перетворювальної, комунікативної, компенсаторної, світоглядної функцій.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВОКАЛУ

2.1. Наукові підходи та методичні принципи формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу

Відповідно до завдань дослідження, розробка методики формування драмогерменевтичного досвіду мала розроблятися на ґрунтовній методології, що відповідає досліджуваному феномену, його різноаспектності та нелінійності в межах вокального мистецтва взагалі та професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу, зокрема.

У ґрунтовній праці С.Шипа (2020) представлено теоретичний аналіз рошчіжностей тлумачення важливих для педагогіки понять, як-от: метод, методика, методологія, підхід тощо. Незважаючи на те, що дослідник розглядає зазначені категорії з погляду мистецтвознавства, до мистецько-педагогічної галузі знань такі міркування і уточнення є важливими. Зокрема, С.Шип вказує на методологію з двох суттєвих її функціональностей: як явище, що відбиває «...множину методів пізнання і практичної діяльності...», з іншого боку, як «...знання (науку) про цю об'єктну сферу» (Шип, 2020, с.15).

У своїх міркуваннях і аналітичних зіставлень дослідник дійшов висновку, що методологія, у своєму корінні зв'язана з методом, отже, вона є тим феноменом теоретичного знання, пізнання та дії свідомості, що зв'язані з будь-якими «...міркуваннями про метод». До цього ж дослідник звертає увагу на наявність в слові «методологія» - *логосу* (грец. Λόγος — вчення), що дає підстави розуміти під методологією «...філософське вчення про методи пізнання і перетворення дійсності...» (Там саме). Водночас дослідник вказує і на більш складне тлумачення методології, і більш спрощене. У широкому розумінні методологія – це «...взагалі будь-які міркування про метод» (с.15). Метафорично кажучи, методологія – «...елемент, ніби вбудований у будь-який метод» І тут важлива позиція автора, на яку варто звернути увагу для побудови методики,

оскільки, як пише С.Шип, цілісна свідомість створює уявлення, що вона (методологія) «...імпліцитно існує в методі» (с.16). Варто додати, що накопичений теоретичний та методичний досвід також є ґрунтом для вибору методу і він має певну функцію методології як попереднього, ґрунтового, накопиченого та перевіреного знання. Таке знання у кожному новому дослідженні, у суголосній або дотичній проблемі, стає важливим ґрунтом і входить в «каркас» нової методології.

Атрибутом такої методології стають наукові підходи. С.Шип пропонує розділяти підходи на емпіричні та теоретичні за такою логікою, що емпіричні зв'язані з практикою, з досвідом тої або тої діяльності, а теоретичний – «...зі сферою «чистого розуму» (наприклад, з уявленнями про час і простір)» (Шип, 2020, с. 17). З такою думкою можна погодитися лише частково, оскільки, по перше, практика та експериментальна діяльність безпосередньо пов'язана із знаннями. У зарубіжних теоріях нерідко такі знання, що безпосередньо та одномоментно об'єктивуються під час діяльності позначаються як «пропозиційні знання». Такі знання мають певні ракурси: розумні знання, знання «як діяти» (Stanley, 2011; Fridland & Pavese, 2020). Вони точно надають процесу діяльності певної розумності, усвідомленості, і, таким чином, можуть кореспондуватися з методологічною роллю, що забезпечує таку діяльність та удосконалюють уміння.

З іншого погляду, підходи зазвичай зв'язані з певними ознаками предмета дослідження, що зумовлює і вибір того, або того ракурсу наукових розвідок. Нерідко можна прослідкувати, як одне й те саме явище представлено в різних дослідженнях у різних ракурсах та на основі різних концепцій.

Також будемо враховувати, що методологічний каркас дослідження в педагогічних науках як правило представлений у вигляді обраних, обґрунтованих наукових підходів, які відповідають позиції дослідників стосовно вибору того або того ракурсу дослідження. Точніше, йдеться на особистісний або колективно-визначений аспект, з погляду якого здійснюються наукові розвідки. Розглядаючи чинники впливу на феномен, на ключове явище, або його

ознаку, дослідники окреслюють певне методологічне «кліше», а вже конкретизація вибраного напрямку відповідно до предмету дослідження дає змогу уточнити певну двобічність підходу. Це зв'язано з тим, що мистецтво взагалі, особливо мистецька творчість є складним, інтегрованим, синтезованим та синергійним явищем, в процесі реалізації якого кожна властивість, характеристична ознака не є одноплановою, а є наслідком поєднання певних аспектів, сполучань, взаємодій.

Оскільки ключовою категорією є дослідженні драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу є саме досвід, а вже драмогерменевтика є характеристичною ознакою його різновиду, будемо спиратися на дотичні дослідження, у межах яких представлено відповідні методологічні основи. Відповідно до нашого дослідження дотичними та неодноплановими є такі методологічні підходи, які поєднують процеси художнього мислення та рефлексії, образних уявлень і персоналізації, творчої діяльності та глибинного проникнення в образ в закономірних етапах процесу інтерпретації.

Одним з ґрунтовних досліджень стосовно досвіду вважаємо дослідження О.Ребрової, її праці, доробки, присвячені як методології, так і методики художньо-ментального досвіду в різних проявах його виявлення. Зокрема, йдеться і про майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії (О.Реброва, 2013; 2023). Розглядаючи такий складний феномен, дослідниця обирає не менш складні наукові підходи. Зокрема, йдеться про поліпарадигмальний та міждисциплінарний. Доцільність їх застосування дійсно продиктована складністю самого феномену ментальний досвіду, який проявляється в художній, культурній, мистецько-педагогічній сферах діяльності. Уже це вказує на важливість врахування різних аспектів та концепцій дослідження, які сполучають різні погляди на ментальність, художність та практичну їх реалізацію під час набуття досвіду.

До цього ж у межах конкретних завдань і досліджень О.Реброва наголошує на важливості додаткових наукових підходів, зв'язаних саме з ознаками художності та ментальності досвіду. Зокрема, йдеться про такі підходи, як:

аксіологічний, етнонаціональний, полікультурний, регіональний, які обираються дослідницею задля «... забезпечення вибору змістових наповнень ментальності...»; когнітивний, комунікативний, які дозволяють зосередитися на розвиваючому потенціалі ментальності взагалі, та художньої ментальності, зокрема. Також дослідниця бере до увагу професійний аспект, тобто де, в якій сфері та для яких спеціалістів художньо-ментальний досвід є професійно важливим, навіть, необхідним. Для цього застосовано «...професійно-стратифікаційний, компетентнісний, праксеологічний, корпоративний...» (Реброва, 2013, с. 466).

Практичним, педагогічним дослідженням щодо професійної ментальності вокаліста є дослідження О. Оганезової-Григоренко (2009), в якому представлено особливості професійних характеристик саме вокаліста-виконавця, які на певному рівні сформованості змінюють особистість, надаючи їй домінуючих рис професійної ментальності особистості співака.

Таким чином, пропоновані підходи виправдовують та доводять генеральну, домінуючу роль поліпарадигмального підходу.

До нашого дослідження дотичним з погляду вибору методології є такі праці та дослідницькі розвідки, які торкаються питання інтерпретації творів мистецтва, зокрема, вокальних. У попередніх публікаціях було звернено увагу на дисертацію Чжан Мяо. У дослідженні одразу конкретизовано домінуючий підхід, а саме: прагматичний підхід, але в галузі оперознавства. А далі, представивши певні традиції європейської оперної творчості та взагалі особливості вокально-виконавської творчості, дослідник розкриває і принципи реформістської оперної європейської спадщини. Отже, дотриманість відповідності підходів та принципів рахуємо слушною стратегією побудови і методології нашого дослідження.

Повертаючись до визначеного у дослідженні Чжан Мяо прагматичного підходу, зауважемо, що його застосування дослідником ґрунтується на відповідності такому критерію, як синтез «сценічної реалізації та музичного втілення» основної оперної ідеї композитора (Чжан Мяо, 2019, с. 31). Сутність

приматитчного підходу полягає в площині розуміння того, що словесна основа опери потребує побудови її видовищного плану, що зумовлено «...сюжетом з його подієво-образною цілісністю, тому претендує на художню самостійність та візуалізацію» (там саме). Разом з тим, як вказує автор, художня ідея, тобто «енергія опери» належить «музичній стороні», завдяки якій та саме художня енергія «...зміцнюється за допомогою слова та досягає сценічної експлікації за допомогою власної музичної системи рухів, жестів, відношень...» (Чжан Мяо, 2019, с. 31).

Отже, можна узагальнено прийняти позицію автора щодо прагматичного підходу як ґрунту розумово-практичного, історичного та жанрово-стилістичного потрактування художнього виконавського втілення оперної ідеї «...у єдності театральності-сценічності репрезентативної форми, оперного словесного тексту та музичної мови» (с.31). На цьому ґрунті розглядаються всі властивості художнього супроводу інтерпретації оперних партій і цілісної композиції: візуалізація, драматизація, акторське сценічне втілення, вокальний спів, художні комунікації та інші художньо-мовні та поліхудожні засоби. На основі зазначеного погоджуємося з автором, що «...опера інтерпретація постає складним інституціональним функціональним феноменом»; це зумовлено її природою, заснованої на синтетичності жанру та складністю художньо-організаційної структури як такої. Отже, підсумовуючи феномен прагматичного підходу у дослідженні Чжан Мао, наголосимо, що він акцентує увагу на конституційній цілісності опери як, що поєднує театральність, безпосередньо, оперність та музикальність.

З методологічного погляду на дослідження Чжан Мяо варто зауважити ще на визначеного чиннику виконавської інтерпретації оперного твору, зокрема, на рівні втілення оперного героя. Йдеться про явище автопоезису, що у дослідженні визначено як: «...вироблення людиною самої себе»... (Чжан Мяо, 2019, с. 231), що, на думку дослідника, «...надзвичайно складне в операціональному дієвому, тому й у художньо-комунікативному, включаючи його технологічний аспект» (Чжан Мяо, 2019, с. 231). Процетуємо попередню публікацію і зауважемо, що

«...складність виявляється у застосуванні мовних засобів» (Ван Чень, 2024, с. 13), на яких наголошує автор, а саме: «...засобів експлікації та усталення розуміння, таким чином вираження інтерпретативних намірів, а разом з ними й особистісних інтенцій» (Чжан Мяо, 2019, с. 232).

Обґрунтування методології дослідження потребувало звернути увагу і на педагогічний контекст. Так, зокрема, у дослідженні Н.Овчаренко (2016), що присвячене професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності актуалізовано застосування системного особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, семіотичного та герменевтичного наукових підходів. (Овчаренко, 2016, с. 7). Особливу увагу звертаємо на герменевтичний підхід, який зумовив розроблення методу «...герменевтичного аналізу музично-поетичного тексту»...що є різновидом і компонентном водночас «семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору». Цей аналіз, як показує дослідження, ґрунтується на теорії «інтерпретації художніх смислів музичних творів», яка є базовою теорією для багатьох досліджень, присвячених проблемі виконавської та педагогічної інтерпретації.

Суголосним до проблеми нашого дослідження також є представлені Н.Овчаренко (2023) положення щодо методологічних і методичних аспектів формування художньо-інтерпретаційної компетентності майбутніх спеціалістів, зокрема, учителів музичного мистецтва. У доробку також звернено увагу та уточнено сутність герменевтичного підходу, який дослідниця розглядає в двох важливим дослідницьких контекстах: мистецтвознавчому та музично-педагогічному. Уваги слугують мистецтвознавчі погляди таких учених, як: О.Александрова та Л. Шаповалова (2020), О.Самойленко (2020), В.Москаленко (2013) та ін. З педагогічного погляду ґрунтом герменевтичного підходу є праці О.Олексюк, М.Ткач, Д.Лісун (2013), О.Олексюк та А. Коваль (2017), О. Горбенко (2017) та інші науковці.

Проміжним між мистецтвознавчим та музично-педагогічним аспектами можна вважати доробок О.Чеботоренко (2018), оскільки в ньому інтерпретація

представлена з історичного погляду, що має вплив і на виконавську інтерпретацію з дотримання вимоги стилевідповідності. Зокрема, з урахуванням таких характеристик і типів інтерпретації, «...як: класичного (об'єктивного і романтичного (суб'єктивного) типів (Чеботаренко, 2018) (Цит за Н.Овчаренко, 2023, с. 190).

Суголосним до нашого дослідження є також акцентований дослідницею семіотичний підхід. На її думку, він «є основою для створення художньої інтерпретації вокального твору» (с.189). Разом з тим, дослідниця обґрунтовує співвідношення між герменевтичним та семіотичним підходами. І в цьому вимірі потрактовує семіотичний як такий, що відіграє функцію методу, «...оскільки як науковий метод пізнання він забезпечує системність дослідження знаків тексту, його літературної та музичної мови» (там саме).

У дослідженні Лі Ліцюаня (2020) безпосередньо розглядається феномен «методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва» саме в процесі їхньої вокальної підготовки. Для цього застосовуються міждисциплінарний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, культурологічний наукові підходи. Кожний підхід обґрунтований саме з погляду специфіки вокальної підготовки. Наприклад, міждисциплінарний підхід орієнтує на усвідомлення і встановлення зав'язків різних наукових знань «...щодо мистецтва співу для отримання науково-інтегративного вокального досвіду» (Лі Ліцюань, 2020, с. 10). Звертаємо увагу саме на застосування конструкту досвіду як основної мети об'єктивації методологічної компетентності. Так саме ідея досвіду кореспондується з культурологічним підходом, який, за поясненням автора, «...сприяв використанню в дослідженні світового вокально-наукового досвіду...» (там саме). Вектор культурологічного підходу також сприяє «усвідомленню студентами загального і одиничного, спільного й відмінного у вокальному мистецтві...», а також занурюватися в специфіку вокального мистецтва та інших його видів в контексті традицій різних культур.

Суголосним є позиції щодо методології інтерпретації вокальних творів у дослідженні Пан На (2013). У попередній публікації було зауважено, що у

«...якості методологічної основи роботи над виконавською інтерпретацією дослідниця обирає загальні педагогічні принципи: «індивідуалізації, естетичної спрямованості, культуровідповідності, рефлексивності» (Пан На, 2013, с.16). Такі принципи відповідають культурологічному підходу. Дуже слушно у дослідженні показано, як принципи зумовлюють вибір і розробка методів. Наприклад, Пан На застосовує відповідно до зазначених підходів та обраних принципів методи, що «... стимулюють досвід спілкування з творами мистецтва і їх інтерпретування (Ван Чень, 2024, с. 13): «...самостійно-пошукові та рефлексивні методи..., що активізують використання студентом власного досвіду спілкування з мистецтвом...», сприяють рефлексії і «...самовираженню у процесі виконання музичних творів» (Пан На, 2013, с. 16-17) відповідно до того або того образу героя як носія певних культурних традицій.

Інший приклад того, як методологія стає основою вибору методик або технологій є дослідження Ло Чао (2018). Дослідник застосовує технологію персоніфікації в роботі над вокальним твором. Зауважимо, що технологія персоніфікації розглядається «...як творчий художньо-технологічний засіб пізнання та розкриття художнього образу твору мистецтва та як інноваційний педагогічний підхід до осмислення художньо-ментального простору певної епохи культуропросторового діапазону» (Ло Чао, 2018, с. 3). Це уточнення вказує, що «...методологічною основою застосування цієї технології дослідник обирає: індивідуально-особистісний, культурологічний, мистецько-персоналізований, герменевтичний підходи» (там саме. Цит за Ван Чень, 2024, с. 13). До цього ж сам дослідник технологію персоналізацію, яку він застосовує розглядає як «...як творчий художньо-технологічний засіб... та як інноваційний педагогічний підхід...» (Ло Чао, 2018, с. 3).

Ще одне важливе уточнення методологічного характеру варто здійснити на даному етапі дослідження. Йдеться про словосполучення «формування досвіду». У цьому питанні наявна певна суперечність, оскільки з погляду філології, філософії, навіть, психології, досвід – це особистісна якість, конструкт, який набувається, в якому внутрішнє (умотивованість, установки,

інтенції тощо) є дуже важливим чинником щодо набуття досвіду.

Але з погляду педагогіки, як методологічної основи щодо досвіду, то він саме формується. У дослідженні застосовано поняття саме «формування», що зумовлено вибором саме методології, зокрема, концепції Дж. Дьюї (Dewey, 1986). Відповідно поглядам Дж. Дьюї «досвід» може бути розглянутий з динамічної позиції, «...що зв'язана з перетвореннями» та статичної позиції, що зв'язана з традиціями (Цит. Реброва, 2013, с. 134–135). Як зауважує О. Реброва, «... саме Дж. Дьюї вперше порушує питання керівництва процесом набуття досвіду, що здійснюється шляхом контролю» (Реброва, 2013, с. 135). Дослідниця цитує Дж. Дьюї: «Усе, що в досвіді допомагає контролю над його розвитком, а також виключенню небажаного – це «метод, шлях, форма досвіду. Те, що підлягає впливу контролю, складає матеріал, структуру досвіду» (Dewey, 1986; цит. за Реброва, 2013, с. 135).

О.Реброва, на основі концепції Дж.Дьюї наголошує на можливостях зовнішнього впливу на досвід. Такий вплив дозволив у педагогічних дослідженнях застосовувати поняття «формування досвіду», що позначає створення таких методологічних та методичних засад та організації освітнього процесу, які позитивно впливають на динамізацію досвіду особистості, зокрема, у процесі професійного становлення (Ван Чень, 2024, с. 13). З цього погляду актуалізується увага на таких наукових підходах, які стають ґрунтом розробки дієвих, методично-зорієнтованих принципах, що у подальшому забезпечують логіку розробки і застосування педагогічних умов і методів позитивного впливу на певний досвід професійного спрямування, зокрема й художньо-творчого контенту. До такого відноситься і драмогерменевтичний досвід.

У попередній публікації на основі аналізу практичного досвіду, виконавської практики, сприйняття вокального мистецтва та різноманітних художньо-комунікативних диспозицій, які існують у вокальному виконавстві, на основі педагогічних спостережень, отриманих результатів наукових розвідок тощо було конкретизовано чинники, які впливають на формування драмогерменевтичного досвіду, зокрема майбутніх викладачів вокалу. Йдеться

про таке: «особливості художнього мислення, оволодіння мовою мистецтва, мистецьким синтезом, яким нерідко створюється художній образ вокального твору; закономірність спрямованості творчої виконавської діяльності на інтерпретацію образу твору; інтеграція видів творчої діяльності вокаліста (занурення в образ, персоніфікація тощо); художньо-світоглядний, художньо-ментальний потенціал вокального мистецтва, зокрема, виконавства; культурологічні, полікультурні, художньо-комунікативні властивості середовища вокального навчання тощо» (Ван Чень, 2024, с. 14).

Вокальна підготовка взагалі відрізняється особливим наповненням художньо-комунікативного контенту, який дослідники актуалізують як такий, що має регулятивну роль у виконавстві та фаховому становленні майбутніх учителів музичних дисциплін та викладачів музичного мистецтва (Мен Сіан (2019); Ван Яцзюнь (2018), Halyna Nikolai, Mirosław Kisiel & Yan Peng (2023)).

Г.Ніколаї та співавтори зауважують на інтеркультурній комунікації в межах вокального мистецтва. Зокрема, пісенний жанр в інтеркультурній комунікації може стати репрезентантом вокальної музики різних країн. Під час навчання в Україні китайські студенти опановують пісні у різних варіантах. Так, для німецької Lied та для французького shanson характерна перевага метричної регулярності, українському солоспіву властиві: пісенність як ознака національного музичного стилю, кантиленність, пріоритет мелодії над метро-ритмом (за виключенням танцювальних зразків). (Halyna Nikolai, Mirosław Kisiel & Yan Peng, 2023, с.9).

З іншого боку, «...одним із найважливіших аспектів міжкультурної комунікації китайських студентів в Україні є ознайомлення з європейським вокальним мистецтвом через оволодіння різноманітним репертуаром, що входить до навчальних програм» (там саме).

Також треба зауважити, що процес викладання вокального мистецтва ґрунтується на певних школах, що стало чинником визначення такого поняття як «вокальна педагогіка». Праці з вокальної педагогіки пишуть як українськи, так і китайські вчені. Так, відомими сучасними доробками є праці В.Антонюк (2000;

2001; 2007; 2009), Бойко, А. (2015), Н.Гребенюк (1999), Стахевич, О. Г. (2002). Важливими є історичні та полікультурні аспекти вивчення вокальних шкіл та основ вокальної педагогіки. Цей аспект представлений в дослідженнях і працях А.Мартинюка (2020), Ю. Мережко (2024), Небога, О. (2017), Тоцька, Л. О. (2004) Останнім часом звертається увага науковців на різноманітні аспекти вокальної педагогіки з погляду методики навчання співу, виконання, іпровізування, інтерпретації тощо. Це праці Н.Кьон (2019; 2023; 2024 ін.), Н.Овчаренко (2016; 2023), А. Растригіна, Л.Забіляста (2019) Серед китайських науковців уваги слугують рекомендації таких викладачів вокалу, вчених, як: Чжан Яньфен (2012), Ван, Шаньху & Ін, Ює (2009), Ху Дуньє (2009), Цзинь Телінь (2008),

Узагальнюючи попередні пояснення і міркування, уваги слугували такі підходи, які кореспондуються з художньо-творчими процесами формування драмогерменевтичного досвіду саме у підготовці майбутніх викладачів вокалу. Йдеться про когнітивні, мисленнєві процеси, що формують спеціальний фонд знань пропозиційного характеру як для виконання, так і для викладання вокального мистецтва та роботи над втіленням образу, що має певні культурологічні, національні ознаки; про ціннісні інтенції особистості щодо вокального мистецтва, виконавства та викладання, а також здатність до їх рефлексування з метою самокорекції, саморозвитку та здатності самостійно працювати над образом вокального твору; про здатність до проектування власного виконавстві в інтерпретаційному контексті розкриття образу вокального твору, застосування сучасних технологічних ресурсів, суголосних виконавським та інтерпретаційним завданням; про сформованість відповідних компетентностей, що мають творчий характер і відповідають як виконавській, так і педагогічній підготовці майбутнього викладача вокалу.

На підставі зазначеного було обрано наступні наукові підходи: художньо-мисленнєвий, інтенціонально-рефлексійний, виконавсько-проектувальний, творчо-компетентнісний. У попередніх публікаціях було вказано на їх вибір та відповідність загальній концепції «герменевтичного пізнання, свідомості, мислення та компетентності» (Ван Чень, 2024, с. 14). У дослідженні, згідно

концепції та представлених прикладів інших досліджень, підходи стають основою розробки та обґрунтування педагогічних принципів, що мають суттєвий методичний ресурс. «Педагогічні принципи як установки до методичної діяльності окреслюють напрям вибору педагогічних умов, що інтенсифікують процес набуття драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу» (Ван Чень, 2024, с. 14). А далі, «створення найефективніших педагогічних умов, застосування дієвих методів та технологій, які сприятимуть ефективності набуття певного виду досвіду...», у нашому дослідженні це буде розумітися як процес «формування драмогерменевтичного досвіду» (с. 14).

Задля уточнення сутності кожного підходу будемо також враховувати структуру досліджуваного феномену, а також чинники, які впливають на той або той його компонент, а саме: драматургічно-мисленнєвий, рефлексійно-репрезентаційний, акторсько-виконавський, практико-герменевтичний.

Спочатку вкажемо, що драмогерменевтичне мислення є таким, що належить до різновидів творчого мислення. З психологічного погляду, методологічною основою щодо розвитку, дослідження та формування творчого мислення є концепція творчих здібностей Дж. Гілфорда (I. Guilford, 1956, 1959).

З погляду на те, що творче мислення як мислення переважно образами відбивається і на драмогерменевтичному досвіді, будемо вважати, що саме в ньому художньо-творче мислення набуває ознак драматургічності. Це такий вид мислення митця (композитора, актора, виконавця та ін.), яке засновано на знаннях драматургічних закономірностях творчості, зокрема, розгортання певного образу в цілісній концепції твору. Лю Кешуань (2017) зауважує, що музично-образна драматургія як поняття недостатньо висвітлено в науковому дискурсі відповідно до виконавського процесу. Цей феномен дійсно має зумовленість історичними, стильовими аспектами. Останні впливають на тип художнього мислення, яке задіяне під час створення і музично-образних уявлень і «...відбувається через образно-драматургічні уявлення як фундаментальну науково-педагогічну категорію музично-теоретичного знання...» (Лю Кешуань, 2017, с. 68). В основі такого мислення є когнітивні процеси щодо певної

змістової лінії образу твору в паралелі з цілісним уявленням про ідею твору та його концептуально формоутворюючу структуру. Це і знання жанру, відповідно до якого має розгортатися драма та дійство, це і герої-амплуа, яким властиві ті або ті характеристичні ознаки. Усе це і складає зміст та операції драмогерменевтичного мислення.

Варто нагадати, що вокаліст-виконавець володіє особливим нелінійним, інтегрованим художньо-творчим/художньо-образним мисленням. Це пояснюється тим, що вокальна партія, що виконується «...є мовно-інтонаційним портретом певного героя. Занурення в образ героя, проживання його сценічного життя – аналог певних життєвих реалій» (Ван Чень, 2024, с. 14). Саме наявність відповідного драмогерменевтичного мислення дозволяє знайти відповідні засоби музичної виразності втілення художнього образу, при тому такі, «...які суголосні тим, що зустрічаються у житті. Для цього мислення вокаліста набуває спеціального «спостережувального» характеру» (с.14). Варто звернути увагу на історичний контекст сприйняття та відтворення образів вокальної драми, оскільки вони (образи) можуть не співпадати з уявленнями сучасної людини, зокрема, й виконавця-вокаліста щодо їх властивостей та характеристик. Вокаліст-виконавець, так як вокаліст-педагог нерідко працюють над твором, який належить іншій епохи, певній культурі та національним традиціям. Вокальні драми мають давню історію розвитку, нерідко вони створювалися і створюються на історичний сюжет, або написані за літературними творами, драмами, які висвітлюють різні культурні події давнини, певні зрізи різних епох і культур. У зазначеному контексті в мистецтвознавстві та літературознавстві нерідко застосовують поняття «часопростір» (Н.Мірошниченко, 2020; Бондарева, О. 2021, ін.), яке частіше за все відносять саме к творам драматичного характеру. «Окрім того, багатожанровість вокальної творчості зумовлює і різноманітні кліше художнього мислення. Воно зв'язано з відповідністю до жанру, стилю, культурної належності, і навіть з вокальною школою» (Ван Чень, 2024, с. 14).

Інший приклад, це драми і оперні твори, а також й твори для сольного виконавства, пісні, які відбивають народні традиції та певні етнокультурні властивості вокального мистецтва. Прикладом може слугувати жанр пекінської опери, який має певні образи-амплуа, що відповідають ментальності народу, його звичаям, традиціям. Символізм пекінської опери, знання смислу його героїв-амплуа – особливе завдання для вокаліста-виконавця, актора та викладача.

Звернемо увагу на доробок Сюе Сяоцінь «Пекінський театр» (2005). Автор ґрунтовно розкриває особливості виникнення та еволюції пекінського театрального мистецтва, тобто пекінської опери. Уваги слугує саме акторська складова, яка виявляється саме в артистичній школі пекінської опери. Засоби виразності передбачають не лише типові форми оперних партій: арія, речитатив, але й жести й акробатику, які їх супроводжують. Представлені персонажі мають типові, узагальнені образи-амплуа: *шін* – молода людина, чоловік, *дань* – молода жінка, *цзінь* – маска-амплуа військового чину, *чоу* – кумедна маска. Грим-маски пекінської опери бувають досить різноманітними і барвистими. Як пише Сюе Сяоцінь, у сучасній пекінській опері центральне місце належить саме акторській грі, яка поєднує традиції жанру, переймаючи вміння, навички і досвід попередніх поколінь акторів пекінської опери, «...поєднуючи їх зі своїм неповторним акторським талантом і власним розумінням мистецтва» (Сюе Сяоцінь, 2005, с. 87).

Так, наприклад, в Далянському університеті Китаю вивчається стародавня монгольська драма, яка потребує відродження. Занурення в епоху є одним з важливих принципових аспектів роботи над такою драмою. Інакше важко зрозуміти смисл драми, змістову сутність того або того героя.

Ще на один важливий аспект варто вказати. Це стосується знов такі історичної зумовленості драми як такої, про що вказує С.Шип (2020). Науковець зауважує на історичних процесах реформи опери, які нерідко зазвичай здійснюються в періоди кризи, але «...не стільки опери, скільки антропологічних уявлень і установок культури», під час чого змінюється

уявлення і про образ «героя культури» (с.22). Отже, завдання виконавця-вокаліста та викладача вокалу враховувати такі історичні кризи та процеси реформування оперного жанру та взагалі феномен і сутність героя епохи.

У зазначеному контексті вибору методології варто звернути увагу на історико-стильовий та жанровий підхід у межах технології звукоутворення. Згідно результатів запропонованої методики Л. Тоцької, комплексність, що поєднує історико-стильовий і жанровий підходи, забезпечує якісність звукоутворення вокаліста-співака. Це важливий історико-стильовий аспект безпосередньо виходить на практику виконавства (Д.Тоцька, 2010, с.6; 9).

Таким чином, підсумовуючи попередні пояснення щодо *художньо-мисленнєвого підходу* обираємо принципи, через які він реалізується. З огляду до сутності означеного підходу було обрано два принципи, що запроваджувалися в експериментальну методику:

- «опора на формування драматургійного мислення виконавця-вокаліста;
- орієнтація на етноментальні та стильові властивостях вокальної драми в процесі її опанування» (Ван Чень, 2023, с. 14).

Наступний компонент, який потребує особливого підходу – рефлексійно-репрезентаційний. Він також кореспондується з когнітивними процесами, оскільки феномен репрезентацій в психології зв'язаний саме з когніфікаціями. Але в творчих процесах репрезентації ґрунтуються частіше на досвіді опрацювання художніх образів і на функціонуванні образної пам'яті. Надаємо пояснення цього процесу, яке подавали у попередній публікації, а саме: в процесі роботи над вокальним твором, його образом виконавець осягає психологічний портрет героя та опрацьовує художні засоби, якими він передається піл час співу. На цій основі «...формується уявлення, які на ментальному рівні можуть стати стереотипними щодо певного амплуа» (Ван Чень, 2024, с. 15). Звернемося до результатів дослідження Ю Янь (2023), присвячене феномену художньо-образних репрезентацій. Виходячи з аналізу роботи, методологічним ґрунтом дослідження Ю Янь стали положення когнітивної психології, «...зокрема,

проблема інтелектуальній діяльності людини в проєкції на мистецьку творчу діяльність (Н. Gavin, 1998; E. Thomas & W. Weaver, 1975; N.Guralnyk, A. Rastrygina, T. Strohal & A. Zaitseva, 2021)» (с.15). Дослідниця довела, що в музичному мистецтві, особливо в музичному навчання художньо-образні репрезентації формуються більш ефективно засобами програмної музики. «Тобто є назва твору, яка вже нібито програмує сприйняття і розуміння художньої ідеї твору. Разом з тим, основна функція таких репрезентацій скоріше за все саме інтерпретаційна. Тлумачення нового образу, його драматургії здійснюється на основі попереднього досвіду та сформованих щодо нього уявлень і репрезентацій» (с.15). Разом з тим, накопичення досвіду художньо-образних репрезентацій супроводжується рефлексією сприйняття, відчуття, тлумачення та відтворення образів. « Коли під час роботи над твором, над розгортанням драматургії образу здійснюється рефлексія почуттів, ставлення, потрактування тощо» (там саме). Сформований фонд художньо-образних репрезентацій, який є результатом рефлексій творчої особистості, входить в її довгострокову художньо-образну пам'ять та актуалізується під час виникнення ситуацій художнього спілкування (сприйняття, відтворення) схожих образів. Коли виникає ситуація ідентифікації виниклих уявлень на основі пам'яті, то ці психічні явища стають чинником творчої впевненості, як інсайт, самовідкриття. Зазначене відіграє дуже важливу роль у формування ціннісних інтенцій творчої особистості, зокрема, вокаліста-виконавця та педагога. Оскільки творчі здобутки, спалахи натхнення, завжди стимулюють на подальшу творчу роботу, творчі пошуки та реалізації власного професійного росту.

Треба також враховувати, що сучасне вокальне мистецтво достатньо різноманітне, що розширює репертуарні межі творчого самовираження. Інколи фольклорний народний спів виходить за межі автентичного співу і поєднується з сучасними стилями вокальної творчості, зокрема, й рок музики, що створює полікультурний жанр фольк-року (Lomax, A. (1968). Навіть цей жанр знаходить свого вираження у вокальній драмі.

Таким чином, «...інтенції на власну самореалізацію не виникають на порожньому місці. Обов'язково має бути певний досвід, який стає власною цінністю особистості». І тут також важливими стають уміння рефлексійного функціоналу, зокрема, в процесі інтерпретації образу твору та втілення визначеної драматургії його розкриття.

Рефлексійним умінням присвячене дослідження Мінь Шаовей (2017); дослідниця розглядає їх в контексті герменевтичного підходу. Це підтвердило і наше вирішення застосувати *інтенціонально-рефлексійний підхід* у якості методологічної основи дослідження драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу. Але рефлексія може стосуватися не лише до себе, свої здатностей, але й до своїх почуттів. Зокрема, таке почуття як емпатія, проявляється в людині по відношенню до іншого, до дітей, тварин, навіть, героїв фільму. Але може й до героїв драми, що також має підпадати під рефлексійних процесів (С. Rogers, 1975).

А. Ткачук також застосовує психолого-рефлексійний підхід відповідно до професійної вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розглядаючи його як ресурс стабільного інтересу студентів до вокального мистецтва та потребово-мотиваційний фактор (А. Ткачук, 2010, с.10). З огляду на зазначене доцільно застосувати у подальшому дослідженні такі принципи:

- «накопичення вокально-образних репрезентацій в різновекторній проєкції;
- стимулювання рефлексії ціннісного ставлення до різних образів-амплуа» (Ван Чень, 2024, с. 15).

На основі визначеного чинника впливу на драмогерменевтичний досвід, а саме: інтеграція різноманітних видів творчої діяльності, що особливо впливає на акторсько-виконавський компонент досліджуваного феномену, обґрунтуємо доцільність запровадження *виконавсько-проєктувального підходу*.

Як відомо, робота над образом вокального твору, над його інтерпретацією супроводжується як безпосередніми вокально-виконавськими уміннями та навичками, так і компенсаторними. Такі уміння, як «виразність вокального

вимовлення, фразування, гра мімікою, виразність та виправданість і доречність рухів, вміння вести діалог під час співу та речетативу тощо – вважаються уміннями компенсаторного характеру. Л.Левіт пише, що «...естрадне виконавське мистецтво – поєднання техніки вокалу з індивідуальним образом вокаліста, який у свою чергу має опанувати хореографічну, пластичну, акторську, драматургічну майстерність» (Д.Левіт, 2022, с. 129). Окрім того, дослідник зосереджує увагу на роботі над сценічним образом, що характеризується синергією «...естрадного вокального й акторського мистецтв». Зазначене спрямовано на формування сценічної майстерності «...через синтез навчання, спостереження за творчістю видатних артистів-вокалістів і практичної реалізації набутого безпосередньо на сценічному майданчику» (Левіт, 2022, с. 130).

У контексті сучасних поглядів на освіту, на запровадження інноваційних технологій, зокрема, й технологій штучного інтелекту, виникає питання про застосування таких інновацій і в мистецькій освіті. Цей процес активізувався під час COVID 19, але знайшов свого розвитку вже післяковідному часі в різних освітньо-культурних геолокаціях. Відповідно до академічних мистецтв, зокрема сценічних, виконавських інноваційні технології також знаходять своє втілення. Так, наприклад, ми звертали увагу на дослідженні Ло Чао (2018), в основі якого покладено технологію персоніфікації. Зазначимо, що дослідник визначає «...функції технології персоніфікації: індивідуалізації творчого розвитку, аксіологічна, фахового становлення, або ідентифікаційна, художньо-комунікативна, культурно-світоглядна (Ло Чао, 2018, с. 8). Також у дослідженні встановлено, що технологія персоніфікації є педагогічним ресурсом «...персоналізованого навчання мистецтву, що характеризується цілеспрямованою орієнтацією освітнього процесу на екстраполяцію персоніфікації як художнього методу». Це здійснюється з метою осмислення культурних явищ, які кореспондуються з тим або тим твором і які впливають на драматургію розгортання образних ліній героїв твору. Переважно це здійснюється «...через заглиблення у збиральний образ героя (персони) та

рефлексії власних художньо-творчих можливостей в інтерпретації та творенні такого образу» (Там саме, с. 15,16).

Ще одним актуальним технологічним ресурсом є проєктувальні технології. Світова практика, зокрема, мистецька освіта послуговується проєктними технологіями в усьому світі. Докладно про те повідомляється у доробку Г.Ребрової (2023). Дослідниця розкриває і узагальнює світову практику застосування так званого PBL – проєктно-орієнтоване навчання. Дослідниця дійшла висновку, що PBL стало трендом сучасних освітніх процесів та організацій в конкурентному середовищі. Ця технологія ґрунтується на досягнених та доведених результатах застосування методу проєктів в різних галузях знань. А для мистецької педагогіки його привабливість та унікальність полягає в тому, що в межах проєктів реалізується сполучання суперечливих по природі процесів: алгоритмізація дій... для гарантованого успіху в поставлених завданнях...» з протилежними явищами: свобода і творчість... для творчої само-реалізації...» (Г.Реброва, 2024, с. 47).

На підставі зазначеного вводимо *виконавсько-проєктувальний підхід*, «...який поєднує творчі, акторські завдання та відповідні до них уміння втілювати сценічний образ вокального твору та цілеспрямовано проєктувати стратегію роботи над ним і його сценічну презентацію засобами інтеграції різних видів творчої діяльності» (Ван Чень, 2024, с. 15).

До цього підходу пропонуємо такі принципи:

- «акцентуація уваги на персоналізації та пресоніфікації вокальних образів, що виконуються;
- врахування компенсаторного художньо-виконавського ресурсу вокаліста» (там саме, с. 15).

Останнім було обрано *творчо-компетентнісний підхід*, який у дослідження кореспондувався з практико-герменевтичним компонентом. Практика викладання мистецтва сьогодні дійсно ґрунтується на інноваційних технологіях. Вони стають актуальними і для інтерпретації творів мистецтва; під час цього процесу застосовують саме творчий ресурс технологій. Зазначений

компонент драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу «підпадає під вплив таких чинників, як-от: художньо-світоглядний, художньо-ментальний потенціал вокального мистецтва, зокрема, виконавства; культурологічні, полікультурні, художньо-комунікативні властивості середовища вокального навчання. Зазначені чинники на практиці є змістовими лініями вокального навчання» (с. 15).

Безпосередньо цьому аспекту вокального навчання присвячено дослідження О.Москви (2021). Увагу дослідниця присвятила феномену «технологічної культури майбутніх учителів вокалу», у структуру якої введено певні важливі компоненти: аксіологічно-культурологічний, гносеологічно-емоційний, технологічно-діяльнісний, творчо-професійний (О.Москва. 2021, с. 3). Отже, технологія ґрунтується на культурних цінностях, що є важливими для майбутніх викладачів вокалу.

Суголосним є також дослідження Чжу Юньжуй (2021), у змісті якого розглядається художньо-пізнавальна компетентність майбутніх викладачів вокалу. Це поняття потрактовується дослідником як «...інтегративно-цілісна властивість особистості, утворена завдяки її інтенції до мистецько-пізнавальної діяльності...», нею передбачено здатність усвідомлено та особистісно-адекватно «...сприймати художньо-образний зміст творів...». (Чжу Юньжуй, 2021, с. 4, 5). Зазначеному виду компетентності властиві також потреба в «емоційно-гедоністичному переживанні» образів вокального твору, вражень від результатів музично-пізнавальної діяльності, спрямованість на набуття «...всебічної музичної ерудованості та здатності до реалізації здобутої освіти в процесі опанування різноманітних форм музично-художньої практики...» (Чжу Юньжуй, 2021, с. 4,5). Дослідник також наголошує на тому, що така компетентність передбачає наявність «...досвіду особистісно-емоційного сприйняття вокальних творів і осмислення їх унікального художньо-образного змісту», окрім того, важливим сегментом такого досвіду визначено здатність «...до виконавської, вербально-сміслової та вокально-педагогічної інтерпретації репертуару», його

застосування в самонавчанні, у виконавстві, сценічній та педагогічній практиці» (Там саме, с. 5).

Тао Жуй (2021) безпосередньо розглядає досвід інтерпретації вокальних творів, як на рівні виконавства, так і під час викладання, що передбачає сформованість «художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу». Зауважемо, що до такої майстерності входить достатній рівень «...вокальної, педагогічної та художньо-комунікативної культури...», досвід художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів, здатність «...до творчої самореалізації у художньо-педагогічній діяльності», сукупність фахових компетентностей тощо (Тао Жуй, 2021, с. 3).

Виконання творів в контексті роботи над його інтерпретацією ґрунтується на методичних засобах, які й реалізують процес так званого герменевтичного кола. Регулятивну функцію має різні види аналізу, зокрема й занурення в походження твору, на його належність до тої, або тої культури. Наприклад, Тун Дао Цзін (2001) підкреслює важливість саме такого аналізу, коли виконавство ґрунтується на різних видах аналізу, зокрема, з урахуванням належності їх о китайської музики.

Таким чином, завершуючи огляд суголосних *творчо-компетентнісному підходу* досліджень, визначимо відповідні до нього принципи:

«-поєднання викладацького та виконавського аспектів в роботі над вокальними драматичними образами;

-дотримання гармонійного поєднання герменевтичних та методико-забезпечувальних аспектів роботи над вокальним образом драми» (Ван Чень, 2024, с. 16).

Отже, методологічну основу дослідження складають такі підходи, як: художньо-мисленнєвий, інтенціонально-рефлексійний, виконавсько-проектувальний підходу, творчо-компетентнісному, що стали основою вибору методично-значущих принципів.

2.2. Педагогічні умови та методи формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу

Розроблене методологічне забезпечення дослідження і формування драмогерменевтичного досвіду стало ґрунтом вибору педагогічних умов і методів, які застосовуються в таких умовах. Зазвичай методики складаються з поетапно застосованих педагогічних умов, що логічно відповідають завданням впливу на той або той компонент досліджуваного феномену. Отже, поетапність є однією з важливих методичних ресурсів цілісної методики. Окрім педагогічних умов, які ми розуміємо відповідно до тлумачення Г.Падалки (2008, с. 160) як спеціально-створенні обставини, або обставини що об'єктивно існують, але відповідно до яких здійснюється певне акцентування на тому або тому етапі дослідження, застосовуються також методи і можуть бути застосовані педагогічні технології. Так, наприклад, Ло Чао (2018) застосовує технологію персоніфікації, У Сюань (2020) – партисипативні технології, Мен Сіан (2019) – технології комунікативні, усі названі дослідження стосуються саме викладання вокалу.

Звертаючись до технологій як методичного ресурсу мистецького навчання, вкажемо на технологію драмогерменевтики, яку презентують О.Реброва та співавтори (Olga Oleksiuk, Olena Rebrova, Olga Mikulinska 2019). Учені пояснюють, що «драматична герменевтика (драмогерменевтика) може розглядатися як сучасна інноваційна технологія, що ґрунтується на поєднанні педагогічного потенціалу мистецтва та дидактичних прийомів, властивих педагогіці мистецтва» (Ван Чень, 2024, с. 13). За поясненням вчених, «..це креативна взаємодія, творче самовираження та самореалізація, проблемні ситуації, що відображають певний конфлікт на основі кейс-методу через образи героїв творів» (Olga Oleksiuk, Olena Rebrova, Olga Mikulinska, 2019, с. 110). Відповідно до зазначеного варто нагадати, що «...технологія передбачає гарантоване досягнення результатів за рахунок певного алгоритму дій» (Ван Чень, 2024, с. 13). Щодо драмогерменевтичної технології то йдеться про:

«..осмислення образу персонажа, проживання його життя формує новий життєвий досвід для учнів, розширює їх кругозір. Ефективним засобом у цьому процесі є методи міжпредметного характеру спілкування, інтеграція, стимулювання асоціацій та образного мислення, створення аналогій між мистецтвом і життєвими реаліями» (Olga Oleksiuk, Olena Rebrova, Olga Mikulinska, 2019, с. 110).

Якщо дивитися на методику як на цілісне системне явище, то має бути сформульовані певні її конструкти: цільовий, методологічний, методичний та результативний блоки. Мета нашого дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально довести методику формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу. Мета на етапі побудови методики представлена у цільовому блоці і визначена таким чином: розробка методики підвищення рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу через обґрунтування етапів, педагогічних умов і методів ефективного впливу на його компоненти

Наступним конструктом методики вважають методологічний блок, який представлений у дослідженні в тексті підрозділу 2.1 (методологічні підходи і принципи).

Надалі будемо розглядати мету щодо частині її методичного забезпечення процесу формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу. Відповідно до цього будемо обґрунтувати етапи, педагогічні умови і методів ефективного впливу на компоненти драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу. Отже, вибір наступного конструкту – методичне забезпечення.

Розглянемо конструкт методичного забезпечення. Почнемо з етапів. Вибір етапів логічно поєднати з компонентною структурою досліджуваного феномену.

Спочатку з метою формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу варто цілеспрямовано вплинути на розвиток специфічного мислення, а саме: драматургічного. Так мислення передбачає оперування атрибутами художньої мови, якими передають контрасти, колізії, зіставлення,

динаміку розвитку відносин, виникнення та розв'язання суперечностей тощо. Творчий процес у будь-якому виді творчості реалізується завдяки єдності неінійного, інтегрованого мислення, як пишуть науковці М. Сова, О. Деніжна, І. Петухова «...інтуїтивного і дискурсивного мислення, раціонально-логічного та емоційно-чуттєвого рівнів свідомості» (М. Сова, О. Деніжна & І. Петухова, 2022, с. 195).

До атрибутів драматургічного мислення вокаліста науковці відносять «пісенність та декламаційність» (Чжан Сіцюй, 2019; Го Цяньпін, 2019). Як вказує Чжан Сіцюй, донести музичний задум, емоційний стрій, трактування поетичного образу вокаліст не може без «...чіткого проголошення мовних зворотів, у яких міститься значущість іманентного художнього змісту» (Чжан Сіцюй, 2019, с. 125). Отже, музичне мислення вокаліста не є суто музичним, а має в своєму арсеналі, й слово, яке він має виразити таким чином, щоб була зрозуміла смислова канва та емоційно-інтонаційні нюанси всієї партії і драматичного вокального твору в цілому.

Ураховуючи зазначене, доцільно вже на першому етапі простимулювати формування та подальший розвиток драматургічно-мисленнєвого компоненту. Нагадаємо, що перший етап був номінований як «*ментально-установочний*». При цьому ментальність може відігравати й ширшу роль, ніж суто мисленнєву. Це, як відомо з узагальнень теорій, концепцій та метафор щодо ментальності в науковому дискурсі, зроблених О.Ребровою (2014). За визначенням дослідниці, у професійній діяльності митців функціонує художня ментальність, яка складає сутність сукупності таких художніх параметрів, як: художнього метод, образів-символів, засоби виразності, а також такі, що мають історичну проекцію: психологічний стан епохи, що відбивається в певних стилях та видах мистецтва (О.Реброва, 2023, с. 287-288).

У контексті зазначеного визначемо мету першого етапу: «активізація осмислення феномену драмогерменевтики в діяльності вокаліста на рівні виконавства та викладання вокальних творів» (Ван Чень, 2024, с. 16). На цьому етапі дуже важливо надати установку на «...активне формування професійного

художнього світогляду вокаліста, його професійної ментальності, у межах якої динамізується процес розвитку драмогерменевтичного мислення вокаліста» (Ван Чень, 2024, с. 16). На цьому етапі звертаємо увагу саме на дослідження О.Оганезової-Григоренко (2009) щодо особливостей професійної ментальності вокаліста, у межах якої дослідниця вказує і на відмінності такої ментальності з урахуванням домінуювальних жанрових ознак у вокальній підготовці. Серед таких властивостей вона вказує на «задоволення творчої потреби, фізична насолода процесом співу, творча і особистісна позиція, самореалізація (власне «я»)). О.Оганезова-Григоренко (2009, с. 9-10).

Розширення художнього світогляду майбутніх викладачів вокалу здійснюється за рахунок усього освітнього процесу, різних його компонентів. Разом з тим, важливим є здатність поєднувати всі отриманні знання в єдину цілісну картину світу, суголосну професії вокаліста-викладача. З цієї метою запроваджуємо першу педагогічну умову: *цілеспрямоване розширення художньо-ментального світогляду щодо оперної драматургії*. Ця умова створює обставини, які впливають на ставлення здобувачів до оперної драматургії як до «...художньо-світоглядного феномену вокального мистецтва і спонукає їх до активних мисленнєвих аналітичних дій та усвідомлення значущості їх в опануванні вокально-виконавською майстерністю» (там саме, с.16).

Ураховуючи, що здобувачами в експерименті були магістранти, важливим в реалізації цієї умови спиратися на їхній попередній досвід навчання, зокрема, на рівні бакалавра. Разом з тим, будемо враховувати ще й такий аспект, що останнім часом до магістратури поступають здобувачі, що мають іншу спеціальність на рівні бакалавра, навіть і магістра. У такому випадку перша умова є вкрай важлива і потребує додаткової уваги з боку організаторів освітнього процесу щодо спонукання магістрантів на самоосвіту, на відвідування майже усіх концертів, оперних вистав, а також на отримання додаткової інформації від викладачів, що проводять лекційні та практичні заняття з історії вокального мистецтва, філософії мистецтва, методики викладання.

Як було повідомлено у попередній публікації, перша умова реалізується завдяки застосуванню наступних методів: «створення «геолокаційної та стильової мапи» вокальної драми; розширення операційних процесів образного мислення в опануванні образів вокальної драми (порівняння, зіставлення, аналіз, абстрагування тощо) через опрацювання тексту під час перцептивного сприйняття вокальних творів та їх опрацювання на професійному ментальному рівні». (Ван Чень, 2024, с.14).

Пропоновані методи стали результатом тривалої викладацької та виконавської практики автора дисертації. Так, наприклад, метод «створення «геолокаційної та стильової мапи» вокальної драми був опрацьований під час роботи в науково-дослідницькому проєкті «Навчання талантів музичної творчості задля збереження рідких драм Західного Ляоніня, яким загрожує зникнення». Розділ, який досліджувався торкався саме стародавній манері співу, особливостей застосування методу співу у трьох стародавніх монгольських операх-драмах, які перебувають під загрозою зникнення. Створення таких мап, де вказано географію, культурні традиції, особливості природи, навіть, погоди, особливостей праці тощо, все це стає світоглядним ґрунтом до опанування вокальної партії героя.

Метод розширення операційних процесів образного мислення в опануванні образів вокальної драми (порівняння, зіставлення, аналіз, абстрагування тощо) передбачав активне застосування на уроках вокалу не тільки співу, а й аналізу тексту, як музичної фрази, інтонації, так і сутності слова. Головне – аналіз зіставлення слова та вокального співу, пошук характеру, тембру голосу, манери артикуляції, декламування та ін. Аналіз вокальних творів потребує ретельного ставлення до тексту, до його поетики. Звук і поезія створюють образ, про це завжди знають композитори, які створюють вокальні твори, отже мають звертати увагу та здійснювати глибоке занурення в цей складний, але гармонійний синтез, викладачі та студенти. (Е. Сон, 1957; Цзя Юйпін, 2001).

Переходячи до **другого етапу**, нагадаємо, що він був спрямований на позитивний вплив щодо рефлексійно-репрезентаційного компоненту. Саме

поняття репрезентацій передбачає активність музичної/художньої пам'яті. Образи, які опрацьовувалися виконавцем, навіть на рівні сприйняття, складають фонд образних стереотипів, прототипів тощо. Особливо, якщо сприйняття образів або їх виконання супроводжувалося позитивними враженнями та емоціями. Уже у наступному, якщо вокаліст знов буде сприймати або опрацьовувати схожий образ, то в нього обов'язково активізуються патерни адекватного його сприйняття та засобів власного відтворення в процесі співу.

Другий етап тому і був номінований як «*досвідно-накопичувальний*», оскільки його мета – «...накопичення досвіду застосування сформованих під час навчання художньо-образних репрезентації стосовно різноманітних образів-амплуа через типовість засобів художньої виразності, якими вони відображені» (Ван Чень, 2024, с. 16).

У зв'язку з такими процесами актуальними є такі явища в мистецтві, як стереотипи, оскільки «існують певні стереотипні уявлення щодо втілення тих або тих образів» (с. 16). Тут важливу роль відіграє практика художньо-творчого символізму, яка обов'язково існує в різних видах мистецтва в усіх культурних традиціях. Прикладом може слугувати символізм східних театрів, в основі яких задля художньо-драматургічного розкриття смислу, творчої ідеї застосовуються маски-амплуа.

В європейській культурі також є певні образи-стереотипи, «практика втілення схожих образів в різних оперних драмах.» (с. 16). Образу можуть бути класифіковані, можуть бути контрастними і передавати концепцію конфліктів. Відповідно до існуючої практики застосування образів-символів, виникає потреба в цілеспрямованому їх опануванню, накопиченні фонду таких образів задля застосування у майбутньому навчання та виконанні інших творів на основі «образних репрезентацій», накопичених за рахунок розширення репертуару, як виконавського, так і викладацького.

Опрацювання нових вокальних партій формує і ціннісне ставлення до них. Нерідко твір обирають відповідно до образів-амплуа, які входять в коло уподобань студента-вокаліста. Навіть, якщо викладач пропонує нетиповий,

неблизький «по духу» образ, твір, то викладач знаходить інструменти «мотивації», переконання, аргументи, що мають переконати студента розширити свій досвід. І вже опанувавши, розширивши свої виконавські ресурси і можливості, змінюється, збагачується і палітра образів, героїв-амплуа, які входять в досвід студента-вокаліста. Йдеться саме про драмогерменевтичний досвід. І в цьому процесі важливим стає процес формування «банк художньо-образних репрезентацій» (Ю Янь, 2023).

Разом з образними репрезентаціями варто вказати на прототипи, життєві реалії, які стають прообразами багатьох героїв вокальних творів. З теорією художньо-образних прототипів можна зіставити теорію класифікації образів.

Так, варто звернути увагу на класифікацію Л.Бернштейна (**L. Bernstein**, 1959; 1966). У даній класифікації представлено типи образів, які стають основою тих або тих творів. Зокрема, Бернштейн вказує на такі типові прототипи-сенси: оповідально-літературний (літературний твір, поезія, наприклад «Сонет Петрарки», «По прочитанню Данте» та ін.), природно живописний смисл (пейзажи живої природи, а також пейзажи на картинах, зокрема, й архітектурні: «Човен в океані», «Сади під дощем» та ін.); емоційно-реактивний смисл, коли твори мають програму, яка вказує на певний емоційні стан («У гніві», «Спогад»); музичний смисл, який переважно виражається в жанрах, формах (рондо, варіації, fuga, прелюдія тощо).

Наведемо також приклад у дослідженні Чжан Мяо (2019) щодо інтонаційно-мелодійної типології оперних стилів. «Дослідник розглядає вокально-виконавські чинники такої типології, зокрема, особистісні риси музично-тематичних характеристик, зокрема оперних драм європейських композиторів Верді, Берліоза, Вагнера та ін. (Ван Чень, 2024, с. 16). Автор доходить висновку, «... що поєднання історіографічного та текстологічного підходів до вивчення оперної мови... дозволяє вказувати на виконавську презумпцію оперної творчості, також на національно-історичні стилістичні складові оперного жанру...» (Чжан Мяо, 2019, с. 93).

На другому етапі – досвідно-накопичувальному – запроваджується друга педагогічна умова: *накопичення художньо-образних вокально-драматургічних репрезентацій та їх осмислення*. Відповідно до запропонованої умови розроблено методи, які допомагають її реалізації, а саме:

- «створення класифікаторів образів-амплуа з засобами їх художнього втілення;
- усна доповідь-презентація результатів міркування або письмове есе щодо ціннісного ставлення сформованого досвіду образних репрезентацій вокальних драм на основі порівняння та зіставлення» (Ван Чень, 2024, с. 16)

На третьому етапі дослідження було цілеспрямовано здійснено акцент на виконавському процесі, тобто вплив на *акторсько-виконавський компонент*. Накопичений досвід образних репрезентацій, розширений художній світогляд майбутніх вокалістів-педагогів має бути опрацьований саме в реальному процесі опанування вокальними творами драматургічного жанру. Важливо враховувати деякі чинники об'єктивного, суб'єктивного та мішаного (суб'єкт-об'єктного) характеру. На них вказано у дослідженні Чжан Яньфена (2011, с. 93). Подаємо їх у таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Чинники якості виконавської підготовки вокаліста

Чинник	Зміст
Об'єктивний	домінуючу вокальну школу, за традиціями якої відбувається навчання; соціально-культурну спрямованість вокальної підготовки майбутнього вчителя музики; детермінованість вокального виконавства психофізіологічними процесами
Суб'єктивного	творчі і спеціально-музичні здібності, ступінь їх розвиненості й індивідуального прояву – емоційний слух, художньо-образне мислення, емоційно-почуттєвий досвід, рефлексія творчих і вокально-технологічних процесів; особливості прояву темпераменту в художньо-виконавській вокальній діяльності,

		ступінь творчої активності на самореалізацію й установку на художнє самовираження
	Суб'єкт-об'єктний	наявність індивідуально підібраних методик на основі вокально-педагогічної майстерності викладача. У свою чергу, це обумовлене установками викладача і належністю його до тієї або іншої вокальної школи.

Ці чинники є взаємозалежними.

Зазначений етап був номінований як *художньо-перформативний*. Його мета – «динамізація розвитку різноманітних компенсаторних умінь акторської майстерності задля вдосконалення виконання різних типів образів вокальної драми відповідно індивідуальним голосовим та стильовим можливостям» (Ван Чень, 2024, с.17).

Відомо, що вокальне виконавство має ще перформативні аспекти. Вокальну партію не тільки слухають, а й сприймають зорovo, оцінюють гру актора. Навіть коли вокаліст виконує партію в концерті, як фрагмент опери, він це має робити в контексті цілісної драматургії опери. Тобто, виконання має бути переконливим, досконало виконаним, відповідно до драматургії розгортання образу та його розвитку у цілісному контексті твору.

Зазначений етап є також важливим і дещо пролонгованим у часі, він також може бути представлений як акцентований процес формування власного іміджу виконавця, яке насправді латентно присутній з самого початку навчання. На цьому етапі здійснюється цілеспрямований вплив на формування власного іміджу студента-вокаліста як виконавця. Поступово викристалізуються пріоритети вокальних образів, улюблених героїв або образів амплуа, які студенту краще вдається виконати.

Безумовно йдеться про період, коли здійснюється інтенсивний творчий розвиток студента-вокаліста, майбутнього викладача вокалу. І тут важливо застосовувати якісний методичний супровід. Зокрема, можна застосувати певні технології, які відповідають поставленим завданням та меті визначеного етапу. Доцільним можуть бути технології творчого спрямування, наприклад,

акмеологічні. Так, у дослідженні Г.Ребрової (2020) розкрито потенціал акмеологічних технологій, які дослідниця розглядає як ресурс спонукання здобувачів до саморозвитку, самореалізації. Для цього застосовуються інноваційні ресурси партисипацій, залучення до нових форм організації навчання, роботи над проєктами тощо. Зокрема, у дисертації вони класифіковані на: «моделювальні-тренінгові (партисипативні; моделювальні), інтерактивні, тім-білдингово-ігрові (інтелектуально-ігрові); організаційно-проєктувальні (проєктно-дослідницькі); особистісно-розвивальні (рефлексивний наратив; вибір траєкторії оптимізації дій...візуалізація мислення» тощо (Г.Реброва, 2020, с. 116). Приймаючи пропоновану класифікацію як перспективну стратегію розвитку творчого потенціалу студентів-вокалістів, зауважимо, що змістовим наповненням зазначених класів для нас мають стати такі, якими передбачено можливість використання саме вокального мистецтва (партисипації, як залучення до вокально-творчих подій, рефлексійні, проєктні тощо).

Мистецьки інновації дуже актуальні в освітньому процесі, зокрема, й вокальній підготовці, у творчості. На доцільність застосування інноваційних підходів у виконавському процесі навчання музикантів вказують О.Андрейко (2014); К.Завалко (2014), І.Шиман (2023), Чень Яньшуай (2022), Giedre, Gabnyte.(2020), Zhang Yun (2020), Zhao Wenhao (2021), Zhi-Feng Liu (2017, Javier Olvera-Fernández, Ramón Montes-Rodríguez & Almudena Ocaña-Fernández (2023).

Сутність інноваційних підходів у навчання О.Андрейко вбачає в «інтегративному поєднанні «індивідуально-духовної, соціальної та художньо-технологічної складових» (Ван Чень, 2024, с. 17). Дослідниця довела, що інновації здатні вплинути на розвиток виконавської культури, сполучають індивідуально-особистісні властивості та забезпечують ефективне опанування художньо-перетворювальними технологічними вміннями, що спрямовані «на організацію індивідуалізованого, разом з тим, соціально обґрунтованого тлумачення художніх образів, їх трансляцію у суспільному середовищі» (О.Андрейко, 2014, 4).

Звертаємо увагу також на технології, що зв'язані безпосередньо з творчістю вокаліста. Такою є технологія персоніфікованого навчання вокальному виконавству, що докладно представлена у дослідженні Ло Чао (2018). Дослідник застосував метод герменевтичного аналізу, сутність якого полягає у «...виявленні та класифікації семантичних елементів, їх співвідношення із драматургічною та сюжетною лінією, з метою досягнення композиторського задуму» (Ло Чао, 2018, с. 210). Відповідно до персоніфікації, то герменевтичний метод дозволяє акцентувати увагу «...на уподобаннях та естетичних смаків щодо певної епохи в індивідуальних особливостях творчості діячів мистецтва (Там саме).

Ураховуючи усе зазначене на третьому етапі було запроваджено третю педагогічну умову – *проектування персоніфікаційних та персонілазійних траєкторій роботи над вокальним образом*. Вона на практиці реалізовувалася за допомогою таких методів:

- «творчі методи акторської гри (дзеркало, інтонаційні діалоги, вивчення партії іншого героя з вокальними переходами);
- компенсаторні технологічні етюди відповідно до визначених персоналій (добір міміки, пантоміми рухів тіла, експресії рухів у контексті розкриття образу)» (Ван Чень, 2024, с. 17).

Останній етап методики передбачав цілеспрямований вплив на практико-герменевтичний компонент. Цей компонент характеризувався тим, що сполучав виконавську та викладацьку діяльність здобувачів, які поєднувалися однієї центральній меті – інтерпретація вокального твору, якій виконується і вивчається. Цей процес має творчий характер, але ґрунтується на набутих компетентностях та накопиченому досвіді продовж попередніх етапів.

Реалізація творчої інтерпретації вокальних творів, конкретних образів та робота над вокальною партією, яка відповідає певному герою цілеспрямовано поєднувала як самостійну виконавську, так і методико-педагогічну роботу. Це завдання розв'язувалося на четвертому – *творчо-методичному етапі*.

Орієнтуються на синтез виконавської та викладацької діяльності під час вокальної підготовки спостерігається в багатьох дисертаційних дослідженнях. Тому завданням четвертого етапу було цілеспрямоване сполучення тих видів підготовки як основи драмогерменевтичного досвіду.

Прикладом слугували результати досліджень і доробки Н.Овчаренко (2016; 2023), Тао Жуя (2021). Чжу Юньжуя (2021), Го Яньжань (2023). Так, наприклад, Го Яньжань досліджує інтерпретаційно-педагогічну майстерність майбутніх викладачів вокалу, при цьому визначає її сутність і компонентну структуру, яка по-суті і є поєднанням інтерпретації і викладання. Компоненти також засвідчують наявність такого поєднання, оскільки дана якість складається з «...мотиваційно-персоналізованого, художньо-гностичного, виконавсько-інтерпретаційного, інтерпретаційно-педагогічного компонентів» (Го Яньжань, 2023, с. 4.).

У своєму дослідженні у якості інноваційних технологій ми також застосовували проекти, зокрема дослідницькі, які присвячені стародавнім оперним жанрам. А у якості інновацій використовували художньо-ілюстративний матеріал, якій студенти знаходили за допомогою штучного інтелекту. Ця технологія допомагала зануритися в образ героя певної епохи. Технології нерідко сполучаються з проектною діяльністю, оскільки побудова проектів та їх втілення також вважається технологією, оскільки проект розробляється з урахуванням чітких алгоритмів та етапного планування. За допомогою ШІ ми по-перше, навчали студентів користуватися цією технологією задля розширення художнього кругозору та можливості зануритися в події, в епоху. А по-друге, розкривали студентам можливості застосовувати послуги технологій в аспекті художньо-компенсаторного, ілюстративного матеріалу.

Беручи до уваги значущість синтезу методичного і виконавського на творчо-методичному етапі було передбачено четверту педагогічну умову: *збагачення досвіду потрактування образів вокальної драми через викладацьку практику*. Реалізація цієї умови здійснюється завдяки таким методам:

- «створення методичних мап роботи над образом;

- визначення драматургії еволюції образу впродовж оперної драми та створення методичного супроводу щодо його втілення» (Ван Чень, 2024, с. 17).

Таким чином, конструкт методичного забезпечення складався з поетапно запроваджуваних чотирьох педагогічних умов та методів, які допомагали їх реалізації.

Зазвичай останній конструкт вважається результативним і він у структурі показує ймовірні рівні сформованості досліджуваного феномена. У дослідженні передбачалося сформованість високого, достатнього, середнього та високого рівнів. Вони відповідно до суттєвих ознак номінувалися таким чином: високий – гармонізований; середній – умотивований; низький – неусвідомлений; адаптаційний – освітньо-проблемний.

На рисунку 2.1 покажемо методичну модель формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

ВИСНОВКИ до розділу 2

У розділі представлено аналіз методологічних основ досліджень стосовно формування різновидів досвіду в музично-педагогічній галузі; обґрунтовано методологічні підходи та принципи методичного характеру, які їм відповідають. Методологічну основу дослідження складають наступні підходи і принципи: *художньо-мисленнєвий* з принципами – опора на формування драматургійного мислення виконавця-вокаліста; орієнтація на етноментальні та стильові властивостях вокальної драми в процесі її опанування; *інтенціонально-рефлексійний* з принципами – накопичення вокально-образних репрезентацій в різновекторній проєкції; стимулювання рефлексії ціннісного ставлення до різних образів-амплуа; *виконавсько-проектувальний* з принципами – акцентуація уваги на персоналізації та пресоніфікації вокальних образів, що виконуються; врахування компенсаторного художньо-виконавського ресурсу вокаліста; *творчо-компетентнісний* з принципами – поєднання викладацького та виконавського аспектів в роботі над вокальними драматичними образами;

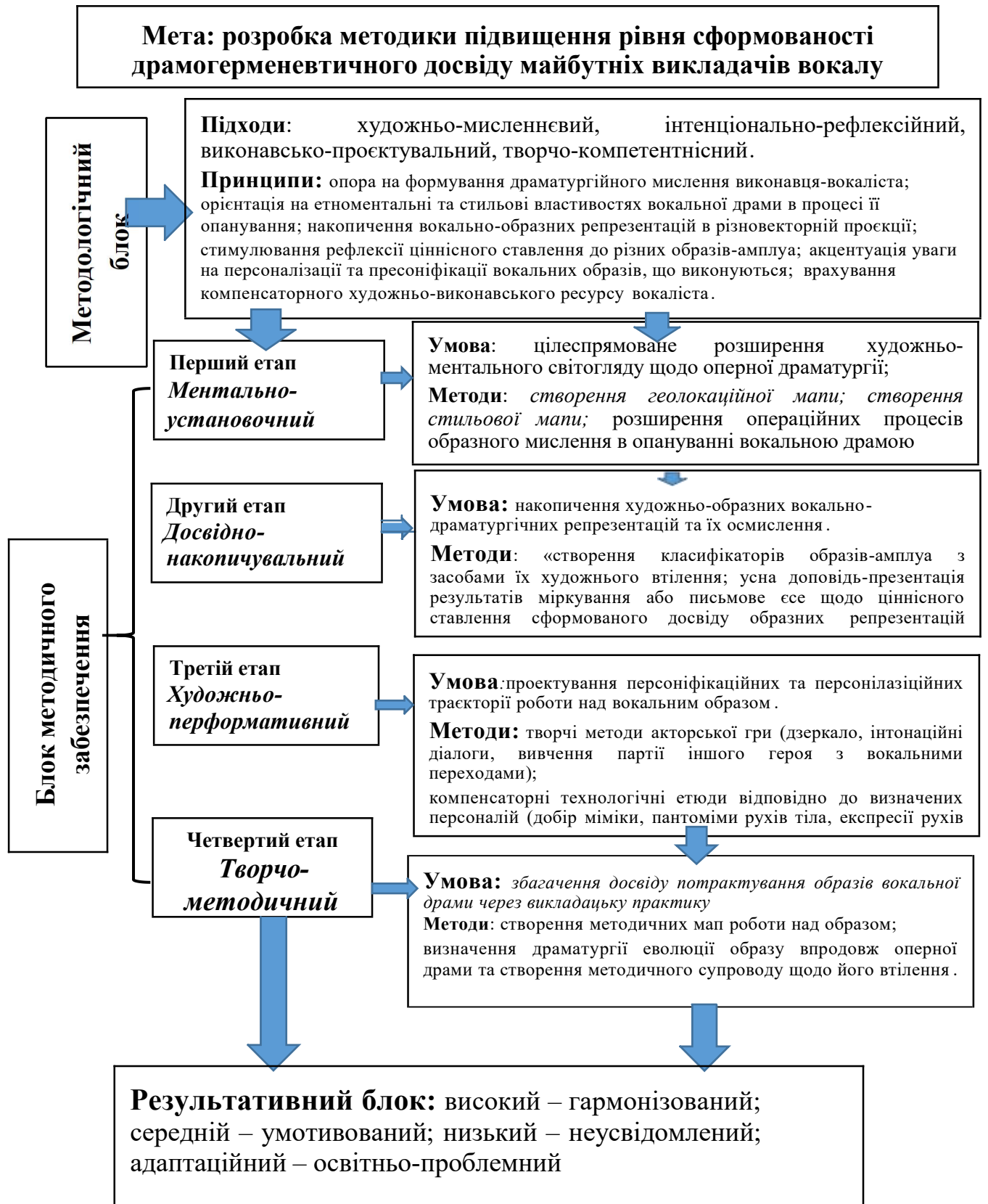


Рис.2.1 Модель методики формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу

дотримання гармонійного поєднання герменевтичних та методико-забезпечувальних аспектів роботи над вокальним образом драми.

Розроблено методику формування драмогерменевтичного досвіду в сукупності цільового, методологічного, методичного та результативного блоку. Цільовий блок визначав мету авторської методики в цілому та кожного етапу окремо. Мета – розробка методики підвищення рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу через обґрунтування етапів, педагогічних умов і методів ефективного впливу на його компоненти. Методологічний блок складає розроблені наукові підходи і принципи. Методичний блок представлений обґрунтованими педагогічними умовами і методами, які запроваджуються за етапами. Результативний блок представлений рівнями сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, які мають підвищуватися в результаті запровадження педагогічних умов і методів.

Пропоновано такі педагогічні умови за етапами: ментально-установочний етап – педагогічна умова: цілеспрямоване розширення художньо-ментального світогляду щодо оперної драматургії; досвідно-накопичувальний етап – педагогічна умова: накопичення художньо-образних вокально-драматургічних репрезентацій та їх осмислення; художньо-перформативний етап – педагогічна умова: проектування персоніфікаційних та персонілазійних траєкторії роботи над вокальним образом; творчо-методичний етап – педагогічна умова: збагачення досвіду потрактування образів вокальної драми через викладацьку практику.

Відповідно до умов задіяно наступні методи: створення класифікаторів образів-амплуа з засобами їх художнього втілення; усна доповідь-презентація результатів міркування або письмове есе щодо ціннісного ставлення сформованого досвіду образних репрезентацій вокальних драм; творчі методи акторської гри (дзеркало, інтонаційні діалоги, вивчення партії іншого героя з вокальними переходами); компенсаторні технологічні етюди відповідно до визначених персоналій (добір міміки, пантоміми рухів тіла, експресії рухів у

контексті розкриття образу); створення методичних мап роботи над образом; визначення драматургії еволюції образу впродовж оперної драми та створення методичного супроводу щодо його втілення.

Результативний блок представлений номінованими рівнями сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу: високий – гармонізований; середній – умотивований; низький – неусвідомлений; адаптаційний – освітньо-проблемний.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВОКАЛУ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ І КИТАЮ

3.1. Дослідження рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу

Констатувальний експеримент дослідження проводився поетапно і мав на меті розв'язання таких завдань:

– розробка критеріального апарату дослідження сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу в університетах України і Китаю;

– винайдення методів діагностики рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу в університетах України і Китаю з метою відбору респондентів для участі в експериментальному дослідженні;

– вимірювання початкового рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу згідно з визначеними критеріями та їх показниками.

Дослідження рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу здійснювалось на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» та Далянського університету і мало поетапну стратегію. Зокрема упродовж 2021-2021 н.р. 60 учасників констатувального етапу експерименту – здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти виконували розроблені діагностувальні завдання. Упродовж 2022-2023 н.р. 60 учасників ЕГ (Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» та Далянського університету) брали участь у формувальному етапі, 30 з яких працювали за авторською методикою формування драмогерменевтичного досвіду. Отже, загальна кількість досліджуваних складала 120 здобувачів Державного закладу

«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» та Далянського університету. В експериментальній роботі також брали участь 12 викладачів обох ЗВО, задіяних у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу.

З метою визначення початкового рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу на констатувальному етапі експериментального дослідження визначались критерії, показники та рівні сформованості, здійснювалась діагностувальна діяльність на заняттях з освітніх компонентів «Філософія мистецтва», «Герменевтичний практикум з музичного мистецтва», «Виконавська майстерність з фаху», «Практикум з виконавсько-методичної інтерпретації музичних творів», «Теорія і методика управління мистецько-педагогічними проектами», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти», аналізувались і статистично оброблялись отримані результати.

У нашій статті були розглянуті структурні компоненти драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу та було представлено зміст драматургічно-мисленнєвого, рефлексійно-репрезентаційного, акторсько-виконавського, практико-герменевтичного компонентів (Ван Чень, 2024). Зокрема, зміст *драматургічно-мисленнєвого компонента* пов'язаний, по-перше, з володінням художньо-мовними вокально-текстовими атрибутами, по-друге, - зі знаннями щодо закономірностей драмоутворення як основи художньо-драматургічного мислення. А також не випадковим тут стає ресурс емоційного інтелекту (Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004)).

Рефлексійно-репрезентаційний компонент структури драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу ґрунтується на накопиченні досвіду та рефлексії втілення образів-амплуа, а також сформованості образних репрезентацій щодо вокальної драми. «Даний структурний компонент передбачає навички референтного заглиблення до драматургічних форм відображення дійсності, вираження думок і почуттів героїв

різних видів ролей, конфліктної природи життєвих ситуацій, змодельованих у «синтаксисі» образу засобами музичної виразності та відтворюваних у процесі зображення життєвого та духовного досвіду героя у контексті динаміки розвитку сюжетної лінії» (Ван Чень, 2024, с. 13).

Акторсько-виконавський компонент охоплює володіння техніками персоніфікації та персоналізації вокального образу, а також комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь.

Практико-герменевтичний компонент структури драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу містить комплексність вербальних та виконавських герменевтичних умінь, а також методичну спроможність до самостійної роботи над творчою інтерпретацією образу в контексті його драматургічного розвитку, «передбачає спрямованість творчої активності майбутніх викладачів вокалу на розуміння глибинних життєвих колізій, виявлення драматургічного смислу образу; створення наративів та виконавських інтерпретацій на основі особистих уявлень про зміст, форму, композиційні особливості та засоби музичної виразності у контексті драматургічного розвитку; врахування множинних комунікативних аспектів герменевтичної діяльності тощо» (там само).

Визначення компонентної структури драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу з урахуванням змісту кожного компонента надало можливість розробити критерії та показники феномену. Принагідно нагадаємо, що моніторинг критеріїв педагогічних явищ супроводжується зазвичай осмисленням поняття критерію. Зокрема дослідник формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу Го Яньжань апелює до визначення критерію у контексті органічного комплексу зовнішнього та внутрішнього, процесуального та результативного, потенційного й актуалізованого, кількісного та якісного вияву його ознак (Го Яньжань, 2023, с. 118). Такими критеріями педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу ним було обрано: мобілізаційно-особистісний, пізнавально-рефлексивний, індивідуалізовано-стильовий, компетентісно-творчий.

Л. Степанова (2018), здійснюючи експериментальну перевірку методики формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії, опирається на розуміння поняття критерію як засобу судження, набору якісних характеристик для оцінки виконання завдань, вагомий інструмент педагогічного оцінювання, узагальнення ступеня розвитку навчального процесу й рівня успішності діяльності, визначення або класифікація педагогічного явища (Степанова, 2018, с. 129-130). Критеріальну базу художньо-герменевтичної компетентності здобувачів склали критерії: емоційно-чуттєвий, семантично-операційний, творчо-риторичний, діяльнісно-продуктивний.

Сунь Пенфей (2018), розбудовуючи критеріальну систему формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, обрав перцептивний, емпірико-гностичний, креативний та мовленнєвий критерії. Перший із них дозволяв встановлювати готовності виявляти й осмислювати семіотичні елементи твору в контексті форми, другий – вже оцінював сформованість вмінь семіотичної інтерпретації, що здійснюється на засадах комплексного оцінювання «емпіричного знання знаків і значень, а також граматики і синтаксичних норм музичної мови ...», та ін. третій – визначав рівень розвиненості уяви, важливих для майбутнього вчителя музичного мистецтва творчих здібностей, четвертий – оцінював вміння знаходити вербальні та невербальні засоби для «...вираження зрозумілого знакового змісту художньої форми» під час комунікації (Сунь Пенфей, 2018, с. 13-14).

Отже, дослідження кожного компоненту структури драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу вимагало встановлення рівня його сформованості за обраним відповідним змісту критерію та методів оцінювання кожного з них. Критеріально-показниковий апарат формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу наведено в таблиці 1 (Додаток А).

Оскільки драматургічно-мисленнєвий компонент стосувався активізації мисленнєвої та інтелектуальної діяльності майбутніх викладачів вокалу як складників їх досвіду, спрямованих на опанування вокальними творами на основі володіння семантичним значенням мовних елементів тексту і знань його драмоутворювальних особливостей, зумовлених розумінням глибинних життєвих колізій та їх відображенням в музичному мистецтві, для його оцінювання було визначено *художньо-ментальний критерій*.

Так само було визначено і показники, міра прояву яких була спрямованою на уявлення про стан усвідомлення майбутніми викладачами вокалу сутності проблем, пов'язаних з драматургічним мисленням майбутнього фахівця, зокрема художньою мовою вокального твору як засобом створення естетичної реальності у комплексі виражальних ресурсів композиції; а також когнітивна спроможність розуміти драматургічні процеси як відбиття стильового культуротворення вокальної спадщини, фіксації культурно-історичних, національних цінностей, відображених у свідомості здобувачів, виявлених у художньо-комунікативній та творчо-виконавській діяльності.

Показниками критерію було обрано: ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперування ними; здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак. До кожного з показників нами було визначено ознаки їх прояву, що допомогло розробити доцільні діагностичні методики та творчі завдання. Методичну карту дослідження рівнів сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю наведено в таблиці 2 (Додаток Б).

Наводимо *ознаки прояву* сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю за *художньо-ментальним критерієм*. Зокрема, ознаками показника ступеня володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними були:

- здатність відчувати та ідентифікувати фази енергійного потоку емоційного розгортання образної сфери вокального твору (вступ, експонування образів, зав'язки, розгортання, кульмінації, розв'язки конфлікт, епілог), образної взаємодії та наскрізного розвитку;

- здатність усвідомлювати зв'язок звукового образу з характерністю музичного інтонування, кореляцією основних компонентів музичної мови (ритм, мелодія, фактура, тематизм, типи викладу);

- наявність активності у розумінні безперервного процесу модифікації виражальних виконавських засобів у процесі відтворення художньо-образного змісту, елементів дії з їх послідовністю в системі музичної мови твору.

Ознаками показника здатності вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак було визначено:

- активність у застосуванні знань про композиційно-драматургічну ідею твору як ідентифікатор стилю;

- орієнтація у музичних подіях, інтонаційному та тематичному процесі в творі у контексті художньо-ментального досвіду;

- обізнаність у відображенні закономірностей драмоутворення, елементів драми й прихованого героя, внутрішнього діалогу виконавця з поетом і композитором на внутрішньому плані вокальних форм.

Конкретизуємо, які методи були застосовані для діагностування здобувачів за художньо-ментальним критерієм, його показниками та ознаками.

Для діагностики першого показника художньо-ментального критерію нами було проведено опитування щодо міри здатності відчувати та ідентифікувати фази енергійного потоку емоційного розгортання образної сфери вокального твору, образної взаємодії й наскрізного розвитку. Завдання допомогло з'ясувати рівень сформованості драматургічного мислення вокалістів-майбутніх викладачів. Зміст завдання та результати аналізу наведено у Додатку В.

У процесі опитування з'ясовувались питання: розуміння, що на рівні звукового втілення музичної інтонації, як основи вокального образу,

відбувається емоційне розгортання образної сфери вокального твору; що емоційне розгортання образної сфери вокального твору залежить від музичного інтонування в його структурно-типологічних складових – висоти, ритму, ладу, гармонії, метру, тембру, діапазону, динаміки, артикуляції тощо, а також віддзеркаленні в них історико-культурного досвіду композиторської, виконавської та слухацької діяльності; зацікавленості розумінням вокального твору як синтезом мовної дії, тексту, контексту, що допомагає диференціювати фази енергійного потоку емоційного розгортання його образної сфери; педагогічною інтерпретацією внутрішніх драматургічних законів вокально-сценічних творів як феномену образної взаємодії; думкою, що у вокальній музиці поетичне слово спричиняє на композитора образний, інтонаційний і композиційний вплив. Учасники констатувального експерименту в університетах України і Китаю з'ясовували, чи погоджуються вони з думкою, що фази енергійного потоку емоційного розгортання образної сфери вокального твору (вступ, експонування, зав'язка, розгортання, кульмінація, розв'язка конфлікту, епілог) виключно пов'язані з мелодичним процесом; інформацією про те, що фортепіанні вступ і заключення в солоспівах не входять до основних частин форми і не несуть драматургічного навантаження; що виразні та зображальні деталі музичних текстів ліричної, любовно-ліричної, пейзажної вокальної лірики виступають критеріями драматургічно-сміслового значення у розгортанні образної сфери; що потрібно навчатись розрізняти у різних жанрах вокальної творчості експозиційні та розвивальні драматургічні фази розгортання образної сфери твору; цікавитись типологією вокального формотворення у драматургічному аспекті, оскільки розгортання образної сфери вокального твору не детермінує музичну форму.

Для діагностики ступеня володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперування ними нами також було проведено творчо-діагностичне завдання, яке конкретизувало відповідні вміння та навички. Майбутні викладачі вокалу, в аудиторії учасників експерименту, здійснювали аналіз нотного матеріалу вокального твору «Романс» К. Дебюссі з

циклу «Два романси» на вірші П. Бурге і моделювали зв'язки звукового образу з характерністю музичного інтонування, кореляцією основних компонентів музичної мови. Зокрема, було визначено наступні складники занурення до процесу презентації музичного мовлення: звуковий образ, музичне інтонування; ритм, метр і темп музичного інтонування; звуковисотна та ладова організація, музична динаміка та артикуляція, синтаксична будова музичного мовлення. Аналіз результатів розв'язання завдання, що підсумовував оцінки експертів, наведений в Додатку В.

Також для діагностики ступеня володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперування ними нами було проведено тестування з виявлення міри активності у розумінні безперервного процесу модифікації виражальних виконавських засобів у процесі відтворення художньо-образного змісту, елементів дії з їх послідовністю в системі музичної мови твору. Зміст завдання та аналіз результатів наведено у Додатку В.

У процесі тестування з'ясовувались питання щодо визнання: мелодії романсів, пісень, вокальних ансамблів, оперних арій як інтонаційного засобу, який найбільш гнучке, повно і глибоко передає гаму переживань і психологічних станів людини у процесі відтворення художньо-образного змісту; вокальної лінії у творі як специфічного засобу виразності, який охоплює ритм, гармонію, інструментовку та ін. елементи музичної мови, але й одночасно їх породжує. Здобувачі міркували, чи надихає їх робота над якістю звучання голосу, оскільки, відтворюючи художньо-образний зміст та драматургічні елементи дії, вони мають орієнтуватися на засоби мелодичної виразності. Окрім того, з'ясовувалось, чи надихає їх робота над пластикою звучання голосу та її трансформаціями у зв'язку з осмисленням фаз драматургічно-сміслового значення образної сфери. Опрацьовувались питання щодо інтересу працювати над вокальним твором з точки зору втілення в ньому різних рис мелодичного руху – розчленованості, драматургічно важливих інтонаційних кроків, динамічної мінливості, прискорення та уповільнення руху, пожвавлення ритму руху, дроблення та злиття; над зв'язками інтонування і ладовими особливостями

вокальних творів, демонструвати не тільки яскраві інтонаційні контрасти ладових систем, але й тенденцію до звуження інтервалів у творах драматичного характеру та ін. Негативні питання стосувались: відсутності інтересу до деталей виконавського опрацювання місцевих та загальної кульмінацій, оскільки здобувач не вважає за необхідне підкреслювати у творі зв'язки між динамічними змінами у розвитку образної сфери та виражальними ефектами; не вважає для себе важливим демонструвати закономірність музичної інтонації у вокальних творах з нерегулярними тактовими акцентами, які характеризують оперну музику європейської традиції; не вміє передавати виконавськими засобами синтаксичну впорядкованість тексту вокального твору, оскільки недостатньо володіє засобами артикуляції, динаміки, агогіки для образно-сміслового пом'якшення або підкреслення цезур; віднайти правильний темп виконання твору, оскільки не відчуває його зв'язку з мелодикою, гармонією, ладом, ритмом, фактурою і музичною формою твору як системи виражальних засобів, що впливають на етапи драматургічної дії.

Розрахунок середньої арифметичної величини продемонстрував переважно адаптаційний рівень сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу, що спонукає застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу на художньо-ментальну площину драматургічно-мисленнєвого контексту її формування в університетах України і Китаю.

Для діагностики другого показника художньо-ментального критерію нами було проведено опитування з виявлення міри активності у застосуванні знань про композиційно-драматургічну ідею твору як ідентифікатор стилю. Завдання допомогло з'ясувати рівень сформованості драматургічного мислення вокалістів-майбутніх викладачів. Зміст завдання та аналіз результатів наведено у Додатку В.

У процесі опитування з'ясовувались питання: про власний метод монтажу мелодій народно-пісенної культури, відображення ідеального світу через національно-ідентичні деталі, пісенність як формоутворювальний елемент, національний колорит театральної-обрядової драматургії, ліричний надсюжет, які

вказують на стиль вокально-сценічної творчості М. Лисенка; переважання класицистських композиційно-драматургічних ідей жанру Lied, що дисонувало з романтичною стилістичними устремліннями – на стилістику пісенної творчості Й. Брамса; структуровану внутрішньо-полярна багатотемність у характеристиках музичних образів – оперну стилістику Р. Вагнера; аконфліктну драматургію у вокальному творі – сучасну стилістику; втілення, як основної, ідеї самоствердження особистості засобами специфічного національного колориту, індивідуалізації мови героїв, залучення портретних лейтмотивів, створення характеристики героя засобами деталі у статусі величини, наявності варійованих і незмінних тематичних комплексів кожного персонажу з пародіюванням рис його характеру, постійна взаємодія діалогічних та сольних епізодів, ансамблів – оперний стиль Б. Бріттена. Здобувачі розмірковували над такими твердженнями: лейтхарактеристики, пов'язані з фантастикою, колористичність музики, підкреслена вишуканою гармонічною мовою, стилізація фольклорних зразків, ліричний спів, наближений до веснянок, принцип жанрового узагальнення, характеризують незавершеної хорової опери М. Леонтовича; тонке відчуття душевної експресії персонажів, передача динаміки їх почуттів, пластичність і одночасно драматична насиченість музичних картин, збагачення драматургії ефектами і прийомами 20 ст. вказують на стиль оперної творчості В. Губаренка; постверистське залучення імпресіоністичних та пізньоромантичних засобів музичної виразності, звернення до екзотичних, історико-героїчних, казкових сюжетів, втілених у багаточастинній композиційній формі характеризують оперну творчість Молодої школи (П. Масканьї, Р. Леонкавалло, Ф. Чілеа, У. Джордано); музичну драматургію, в якій відтворено модель духовного зростання ліричного героя, як монодрами людської душі, модуляцію з лірико-психологічного плану в драматичний відображено у творі Ф. Шуберта «Двійник»; орієнтація на монгольський народний мелос, драматургічної взаємодії величності, душевності і ліризму вказують на вокальну творчість Улан Туога.

Для додаткової діагностики другого показника художньо-ментального

критерію було проведено творчо-діагностичне анкетування щодо виявлення орієнтації у музичних подіях, інтонаційному та тематичному процесі в творі у контексті художньо-ментального досвіду. Воно передбачало прослуховування з нотами оперного етюд «Капуанська долина» М. Вериківського та надання розгорнутих письмових відповідей на питання: аналіз інтонаційного та тематичного процесів; моделювання завдань, що виникли у процесі художньо-розумового, інтерпретаційного та художньо-педагогічного опанування твору. Зміст завдання та підрахунок результатів наведений у Додатку В.

Для діагностики здатності вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак застосовано діагностичну карту для самооцінювання міри обізнаності у відображенні закономірностей драмоутворення, елементів драми й прихованого героя, внутрішнього діалогу виконавця з поетом і композитором на внутрішньому плані вокальних форм. Зміст завдання та його результати наведено у Додатку В.

Його виконання передбачало осмислення таких позицій: художня завершеність вокальної форми залежить від образного, інтонаційного і композиційного впливу на неї поетичного слова, а також драматургічно-сміслового варіанту прочитання композитором поетичного тексту; композиція вокального твору, як спосіб угруповання музичного матеріалу, віддзеркалює елементи драми: тема, ідея, конфлікт, розв'язка тощо; драматургічний конфлікт у розгортанні вокальної форми є засобом тематичної роботи, просування тематизму до авторського висновку, реалізації ідеї; розуміння системної організації драматургічних елементів є метою слухацького сприйняття просторового і часового становлення образно-змістовного плану форми; образна логіка вокальної форми детермінована принципами драматургії як процесуально-часового процесу становлення. За п'ятибальною шкалою здобувачі оцінювали й такі твердження: як виконавець і майбутній викладач я відчуваю авторську поетику вокальної форми і сприймаю процес тематичного розвитку як сюжет, пов'язаний з прихованим героєм, прихованим характером програмності; вважаю, що розгортання у вокальній формі прихованої

драматургічної дії спонукає трансформувати його розуміння до статусу художнього аргументу; для реалізації виконавського внутрішнього діалогу з поетом і композитором в інтерпретації вокальної форми я опираюсь на відповідний тип інтонування та розуміння драматургічного значення композиційних прийомів; вважаю, що для опрацювання вокальної форми у контексті відбиття в ній елементів драми й прихованого героя є перспективною сходинова схема; мені цікаво відчувати у розгортанні вокальної форми моменти змін музично-сислового поля на інше та моделювати їх інтонування з метою творення музичного сенсу.

Розрахунок середньої арифметичної величини демонструє переважання адаптаційного рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, що спонукає застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу на художньо-ментальну площину драматургічно-мисленнєвого контексту її формування в університетах України і Китаю.

Діагностичні дані сформованості драматургічно-мисленнєвого компоненту драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу за художньо-ментальним критерієм в університетах України і Китаю наведені в таблицях 3,4 Додатку В.

З таблиць помітно, що за першим показником, який характеризував ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними, на початку експерименту був переважно низьким. Так, в університеті України високого рівня досягло 3,33% респондентів, середнього – 13,33%, низького – 26,66%, адаптаційного – 56,66%. Дещо іншими були результати діагностики і в університеті Китаю. Високий рівень продемонстрували 13,33% здобувачів, середній – 16,67%, низький – 26,66%, адаптаційний – 43,33%.

Розвиненість другого показника – здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак виявилась у наступних даних: в університеті України високий рівень продемонстрували 3,33%, середній – 20%, низький – 20%, адаптаційний –

56,66% здобувачів. В університеті Китаю студенти досягли таких результатів: високий рівень – 6,66%, середній – 10%, низький – 20%, адаптаційний – 63,33%.

У підсумку зазначимо, що є переважно адаптаційним і загальний рівень сформованості в майбутніх викладачів вокалу драмогерменевтичного досвіду за художньо-ментальним критерієм: в університеті України високого рівня досягло тільки 3,33%, середнього рівня – 16,67%, 23,34% здобувачів продемонстрували низькі результати, 56,66% виявили адаптаційний рівень. 10% студентів китайського університету спромоглися досягти високого рівня, 13,33% – середнього, 23,34% – низького, 53,33% – адаптаційного.

Таким чином, значна частина майбутніх викладачів вокалу недостатньо усвідомлюють важливість набуття драмогерменевтичного досвіду та не приділяють належної уваги активізації мисленнєвої та інтелектуальної діяльності як площин досвіду, спрямованих на опанування вокальними творами на основі володіння семантичним значенням мовних елементів тексту і знань його драмоутворювальних особливостей, зумовлених розумінням глибинних життєвих колізій та їх відображенням в музичному мистецтві.

У визначенні критерію оцінювання рівнів сформованості драмогерменевтичного досвіду за другим, *рефлексійно-репрезентаційним* компонентом, ми керувалися тим, що майбутні викладачі вокалу повинні володіти відкритістю до самопізнання й самоаналізу під час опрацювання та презентації вокальних творів; зростати у розумінні, поясненні, інтерпретації драматургічних колізій творів, типових особливостей вокально-драматичних амплуа, діалектики характерів й емоційних станів різних героїв, динамічності сюжетної лінії, драматургічної конфліктності у відтворенні колізій життя засобами художньої мови музичного мистецтва. З урахуванням означеного, критерієм оцінювання рівнів сформованості компоненту було обрано *репрезентаційно-мотиваційний* критерій з показниками – мірою оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей; інтенціями і мотивами щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів.

Визначаємо ознаки прояву сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю за репрезентаційно-мотиваційним критерієм.

Зокрема, *ознаками показника* міри оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей були:

- орієнтація в особливостях виконавського втілення вокально-драматичних амплуа;
- активність занурення до змісту художнього образу на основі психологічного механізму ототожнення себе з емоційним світом образу, психологічними станами автора або героя, пейзажу, події та ін.;
- здатність винаходити доцільні інтерпретаційно-виконавські дії з метою репрезентації різних образних амплуа.

Ознаками показника інтенцій і мотивів щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів було визначено:

- самоствердження через зростанням досвіду репрезентації різних емоційних фаз драматургічного розгортання образу;
- зацікавленість в репрезентації різних образних сфер вокальних творів;
- уміння ідентифікувати в образній репрезентації драматургічного змісту вокальних творів рівні інтонаційного та тематичного конфлікту.

Конкретизуємо, які методи були застосовані для діагностування здобувачів за репрезентаційно-мотиваційним критерієм, його показниками та ознаками.

Для діагностики оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей було проведено тест-опитування щодо ступеня орієнтованості в особливостях виконавського втілення вокально-драматичних амплуа. Завдання та аналіз результатів його розв'язання наведені у Додатку Г.

На тесті-опитуванні з'ясувались питання: про особистісні смисли виконавця у контексті виконавського втілення вокально-драматичних амплуа; виконавського втілення вокально-драматичного амплуа і автономізації

інтерпретативних мовних завдань; зв'язків між особливостями виконавського втілення вокально-драматичних амплуа з програмою поведінки у межах сюжетно-подієвої художньо-рольової структури; розуміння образно-сміслового інтонування як найвищої форми висловлення у втіленні образу-персонажу. Здобувачі розмірковували над думками щодо: виконавського втілення вокально-драматичного амплуа, як своєрідного привласнення образу, яке включає не тільки психологічні властивості артиста, але й темброві особливості його голосу; визначення почуттєвого ладу амплуа відповідним до драматургічного сенсу відтворенням темпу, метроритму, динаміки, інтервальної логіки мелодії та якості звуковідтворення, артикуляції, агогіки, ладових характеристик, тембру тощо; долання меж вокального амплуа прийомами характерного співу як ознаки драматичного мислення співака-актора; тембру голосу, здатного міняти відтінки персонажного самопочуття як показника характерності оперного персонажу; здатності визначити і диференціювати характери персонажів через мелодійні, жанрові, ладотональні, метроритмічні, темброві та ін. елементи композиторського тексту; вокального інтонування персонажу як індикатором відношення композитора до створеного оперного світу.

Для діагностики міри оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей застосовано діагностичну карту для самооцінювання міри активності занурення до змісту художнього образу на основі психологічного механізму ототожнення себе з емоційним світом образу, психологічними станами автора або героя, пейзажу, події та ін. Зміст завдання та аналіз результатів наведено у Додатку Г.

У процесі розв'язання завдання з'ясувались позиція респондентів щодо таких тверджень: працюючи над змістом художнього образу вокального твору, я відтворюю персонажну свідомість; занурення до змісту художнього образу на основі психологічного механізму ототожнення себе з його емоційним світом призводить до збагачення особистості виконавця, ресурсу його нескінченної доповнюваності; опрацьовуючи вокальні номери опер епохи бароко, я ототожнюю себе з психологічними станами страждання, гніву, радості, любові

та ін., які є оперними прийомами афектів; на етапах ознайомлення, співування, виконання твору я ідентифікую себе з героєм твору й емоційно переживаю світоглядну площину вокального образу, розумію доцільні до цього інтонаційні межі матеріалу, відповідність передбаченій стратегії. Для виконання завдання висувались й наступні позиції: ототожнюючи себе із емоційним світом образу, я розумію, що психологічне навантаження тенору-героя є різним для ліричного та драматичного голосів; у процесі художньо-педагогічного інтерпретування вокального твору занурення до змісту художнього образу на основі ототожнення себе з емоційним світом героя відбувається за допомогою техніки психологічного перенесення, вимагає від виконавця уявлень про специфічну художню реальність, розуміння символічної природи образу, що виявляється через елементи музичної мови, практики передачі художньої інформації; розуміння вокального твору через контексти емоційного світу образу, психологічних станів автора або героя, пейзажу, події впливає на автентичність трактування його художніх смислів.

Для діагностики цього показника також було проведено творчо-діагностичне завдання, в якому діагностувалась здатність винаходити доцільні інтерпретаційно-виконавські дії з метою репрезентації різних образних амплуа. Майбутні викладачі вокалу здійснювали моделювання інтерпретаційно-виконавських дій і персоніфікації сценічного образу, працюючи з творами: молитва Норми «*Casta diva, che inargenti*» з 1 дії опери «Норма» В. Белліні; арія Бартоло «*A un dottor della mia sorte*» з 2 акту 1 дії опери «Севільський цирульник» Дж. Россіні. Під час оцінювання студентів експертами-педагогами враховувалась критерії якості розуміння ними реалізації авторського, глядацького і виконавського контекстів амплуа, завдань з перетворення у певний образ та його особистість; вміння адекватного втілення авторського задуму на основі тембру-амплуа. (Додаток Г). Він відповідає узагальненому адаптаційному рівню сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу, що викликає необхідність активувати у підготовці методи і прийоми

педагогічного впливу на художньо-ментальну площину драматургічного мислення.

Для діагностики інтенцій і мотивів щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів в аудиторії здобувачів було опрацьовано діагностичну карту самооцінювання самоствердження через зростанням досвіду репрезентації різних емоційних фаз драматургічного розгортання образу. Завдання та аналіз результатів його розв'язання наведені у Додатку Г.

При заповненні таблиці студенти виокремлювали відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою, відповідно до зазначених критеріїв, самоствердження за рахунок: огортання слухача м'яким звучанням голосу виконавця на початку експонування ліричного образу, постійного вивчення нових вокальних творів зростанням досвіду репрезентації різних емоційних фаз драматургічного розгортання образу, емоційної взаємодії з партією фортепіано на різних етапах драматургічного розгортання образу, втілення цілісної художньої картини світу, представлені у творі; володіння навичками безперервної модифікації виражальних засобів, досвіду розуміння і виразу психологічно-збагаченої інтонаційної семантики багаторівневого музичного образу у творах монологічного характеру, опановування композиторської техніки драматургічного вирішення кульмінаційних зон вокальних творів з метою пошуку відповідної манери втілення розгортання музичного образу, детальної розробки емоційної партитури вокального образу, оскільки вона впливає на успішність артистичного втілення поезики композиторського тексту; емоційно-виразного відтворення зони драматургічного розвитку образу, осмисленого і виразного втілення розв'язки інтонаційного конфлікту (контрасту).

Додатково для діагностики другого показника репрезентаційно-мотиваційного критерію було проведено опитування для виявлення зацікавленості в репрезентації різних образних сфер вокальних творів на

прикладі вокального циклу на вірші Г. Гейне Д. Клебанова. Завдання та аналіз результатів його розв'язання наведені у Додатку Г.

Також для діагностики цього показника було проведено аналітичний практикум для виявлення уміння ідентифікувати в образній репрезентації драматургічного змісту вокальних творів рівні інтонаційного та тематичного конфлікту. Учасники експерименту з метою виявлення рівнів інтонаційного та тематичного конфлікту працювали з текстом та відеозаписом балади Р. Шумана «Брати-вороги» (ор.49 №2). Експертами-педагогами під час опрацювання результатів враховувалась критерії розуміння драматизму сюжету та її філософського осмислення поетом та композитором; віднайдення та розуміння конфліктності двох музичних тем (h-moll, D-dur) та

драматургічного навантаження образної характеристики мелодичних інтервалів як основи інтонацій, які їх визначають. Аналіз результатів його розв'язання наведені у Додатку Г.

Розрахунок середньої арифметичної величини демонструє переважання адаптаційного рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, що спонукає застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу на репрезентаційно-мотиваційну площину рефлексійно-репрезентаційного контексту їх драмогерменевтичного досвіду.

Діагностичні дані сформованості рефлексійно-репрезентаційного компоненту драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу за репрезентаційно-мотиваційним критерієм в університетах України і Китаю наведені в таблицях 5,6 Додатку Г.

В таблицях спостерігаємо, що за першим показником, який характеризував міру оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей, на початку експерименту рівень сформованості був переважно адаптаційним. В університеті України високий бал отримало 6,66% студентів, як середній рівень було оцінено 10,00% з них, як низький – 20% і адаптаційний – 63,33%. У процесі діагностування студентів університету Китаю виявились такі результати: високий рівень – 3,33%, середній – 6,66%, низький –

26,67%, адаптаційний – 63,33%. Вони є майже подібними до результатів діагностики українських здобувачів.

Результати другого показника – інтенцій і мотивів щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів свідчать про переважаючий низький рівень даних. В університеті України високий бал отримали 13,33%, на середньому рівні було оцінено 10,00% здобувачів, а переважна кількість респондентів досягли низького та адаптаційного рівнів (33,33% та 43,33% відповідно). Студенти Далянського університету на високому рівні сформованості досягли 3,33%, середньому – 6,66%, низькому – 33,33%, адаптаційному – 56,66%.

Як бачимо, переважно адаптаційному рівню відповідають узагальнені дані зі сформованості в майбутніх викладачів вокалу драмогерменевтичного досвіду за художньо-ментальним критерієм: в університеті України високого рівня досягли 10%, середнього рівня – 10%, 26,67% здобувачів досягли низького рівня, 53,33% продемонстрували адаптаційний рівень. В університеті Китаю тільки 3,33% студентів спромоглися досягти високого рівня, 6,67% – середнього, 30% – низького і 60% – адаптаційного, що ще більше увиразнило проблеми зі сформованістю зазначеного критерія.

Ще більш занижені отримані дані довели, що майбутні викладачі вокалу на надають необхідної уваги щодо набуття драмогерменевтичного досвіду як необхідного складника майбутньої фахової діяльності та не виявляють активізації рефлексивної та репрезентаційної діяльності як площин досвіду, спрямованих на опанування вокальними творами через відображення та відтворення драматургічного змісту їх образної системи.

У процесі визначення критерію оцінювання рівнів сформованості драмогерменевтичного досвіду за третім, акторсько-виконавським компонентом, ми керувалися тим, що майбутні викладачі вокалу мають бути готовими здійснювати множинну персоніфікацію та персоналізацію розуміння і трактування драматургічного змісту вокальних образів як відкритих семантичних систем для індивідуального творчого розвитку здобувачів на основі

компенсаторних художньо-виконавських умінь, акторської, педагогічної переконливості й артистизму. Він передбачає володіння техніками суб'єктно-особистісної інтерпретації образно-сміслових контекстів вокальних творів, навички проєктування твору як персоніфікацій історико-культурних процесів, композиторського стилю, амплуа, афектів тощо. Отже, критерієм оцінювання рівнів сформованості компоненту було обрано *особистісно-перформативний* критерій з такими *показниками*: мірою оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору; мірою оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь.

Визначаємо ознаки прояву сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю за особистісно-перформативним критерієм. Зокрема, *ознаками показника* міри оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору обрано:

- акторське опрацювання тексту вокального твору;
- виконавського проєктування персоніфікації образу;
- перевтілення в різних героїв вокально-сценічного твору.

Ознаками показника міри оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь було визначено:

- емоційно-експресивне підсилення впливу на слухачів;
- удосконалення емоційно-вольової саморегуляції в інтерпретаційному процесі;
- довільна корекція художньо-операційних виконавських дій для максимально осмисленої інтерпретації образу вокальної драми.

Конкретизуємо, які методи були застосовані для діагностування здобувачів за особистісно-перформативним критерієм, його показниками та ознаками.

Для діагностики міри оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору було опрацьовано етюд з акторського опрацювання тексту вокального твору. Для завдання було обрано 1 арію Орфея з опери «Орфей» К. Монтеверді. Орфей звертається до сонця, зірок, природи, щоб висловити своє захоплення коханням і піднесений стан душі. Відтворення стану

кохання у творі вимагає персоніфікації природи. Викладачі-експерти оцінювали якість виконання за критеріями виразності інтонування, спрямованої на відтворення емоційного стану героя, артистизму, відчуття специфіки мелодизму композитора (внутрішня експресія), чіткості дикції та проникливості мовлення, доцільності жестів, міміки тощо. Аналіз результатів наведений у Додатку Д.

Додатково для діагностики першого показника особистісно-перформативного критерію було проведено творчо-діагностичне завдання з виконавського проектування персоніфікації образу. Завдання виконувалось здобувачами на прикладі солоспіву «Колискова» Б. Лятошинського на вірші М. Рильського і оцінювалось експертами із врахуванням таких критеріїв: доцільність вибору засобів виконавського відображення духовно піднесеного образу Матері, закодованого у м'якості, заокругленості консонантних інтервалів та поспівок заколисувального характеру; ускладненій композиційній структурі, яка не співпадає зі строфікою віршу; асиметричності п'ятичастинної музичної форми, яка породжується трифазною драматургічною логікою розвитку образу; варіантно-варіаційному принципі розвитку мелодики; гармонічній символіці українського гетерофонного багатоголосся; остинатній формулі заколисування у супроводі з її драматичною трансформацією, що спонукатиме виконавицю до інтонаційно-тембрової персоніфікації. Аналіз результатів наведений у Додатку Д.

Також для діагностики цього показника було проведено творчо-діагностичну вправу з перевтілення в різних героїв вокально-сценічного твору. Вона виконувалась на основі опрацювання опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемівського і передбачала виявлення вмінь прийняття персонажної долі, вибудовування емоційно-психологічної програми образу, використання ресурсу індивідуальних психологічних рис виконавця та тембрових якостей голосу, а також персоніфікацію різних елементів музичної мови (мелодика, гармонія, ритм, фактура тощо). Експерти оцінювали досвід перевтілення в ліричних (Оксана і Андрій), комічних (Карась і Одарка) персонажів та

орієнтованість здобувачів на їх драматургічну функцію у сценарному плані твору. Аналіз результатів наведений у Додатку Д.

Для діагностики міри оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь було опрацьовано сценічно-виконавські вправи з емоційно-експресивного підсилення впливу на слухачів. Здобувачі опрацьовували музичні номери з опери В.А. Моцарта «Весілля Фігаро», музична мова яких характеризується індивідуальною композиторською виразністю (експресивністю) як ознакою стилю. Незважаючи на наявність в опері традиційних буффоних персонажів (вчитель музики Базиліо, суддя дон Курціо, садівник Антоніо, частково Марцеліна, Граф, слуги, буфонні ситуації та типові арії), образи презентованих студентами головних героїв Фігаро і Сюзанни характеризуються драматичною індивідуалізацією. Застосований діагностичний метод увиразнив компенсаторні вміння в інтерпретаційній діяльності, виявив підготовленість у галузях сценічної, акторської і вокальної майстерності, спонукав до театрального прочитання музично-сценічних образів. Експертами оцінювались: вміння зчитувати та інтерпретувати мовну ситуацію-характеристику образу як комунікативне завдання із максимальним впливом на слухача, досвід зчитування експресивних особливостей стилю Моцарта, трансформації емоцій музичного тексту (№№1-3, 9 з 1 дії, 12 з 2 дії, 27, 28 з 4 дії та фінали кожної дії) в мовленнєву експресію, стилістичну маркованість одиниць музичного мовлення, персоніфікація, логічне вибудовування емоційних елементів музичної мови. Аналіз результатів наведений у Додатку Д.

Також для діагностики другого показника особистісно-перформативного критерію було проведено сценічно-драматургічний етюд з удосконалення емоційно-вольової саморегуляції в інтерпретаційному процесі. Під час опрацювання засобами етюдної репетиції досягалась емоційно-вольова саморегуляція у процесі відтворення тексту пісні В. Матюка на вірші М. Шашкевича «Веснівка». У творі, з опорою на засоби виразності романтичного мистецтва, в алегоричній формі передається діалог квітки з весною та розуміння загибелі квітки. Експертами оцінювались: готовність долати труднощі вияву

імпровізаційних, акторських умінь у пошуку ціннісно-сміслового наповнення звучання, гармонійності взаємодії мімічних рухів, жестикуляції, пластики, музично-тембрової персоніфікації (виразна драматизація 2 та 3 розділів твору) на основі емоційно-вольових саморегулятивних дій та випромінювання виконавської енергії. Аналіз результатів наведений у Додатку Д.

Додатково для діагностики другого показника було проведено діагностичну вправу з виявлення навичок довільної корекції художньо-операційних виконавських дій для максимально осмисленої інтерпретації образу вокальної драми. Вона опрацьовувалась на прикладі твору «Минають дні» М. Лисенка на вірші Т. Шевченка. Експертами оцінювались безперервність (миттєва корекція) втілення наскрізного розгортання музично-драматичного розвитку образу, усвідомлення гегемонії мелодизму, підтриманого гармонічно-фактурним шаром тексту, «висвітлення» фарб романтичних ладотональних сполучень (однойменні та однотерцеві взаємодії), трагедійної семантики персоніфікованого образу, філософського осмислення мотиву служіння поета Богу і людям. Особливої корекційної уваги вимагає виконавське втілення емоційно змінних кульмінацій, які драматургічно хвилеподібно розміщені у зоні репризи і коди твору. Кожна з них вимагає детального емоційного вирішення, навичок драматургічного узагальнення. Аналіз результатів наведений у Додатку Д.

Розрахунок середньої арифметичної величини демонструє переважання адаптаційного рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, що спонукає застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу на особистісно-перформативну площину акторсько-виконавського контексту їх драмогерменевтичного досвіду.

Діагностичні дані сформованості акторсько-виконавського компоненту драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу за особистісно-перформативним критерієм в університетах України і Китаю наведені в таблицях 7,8 Додатку Д.

Дані, представлені в таблицях, ілюструють ситуацію, яка свідчить про переважаючий низький рівень сформованості показників критерію. Зокрема,

перший показник – міра оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору у здобувачів українського університету на високому рівні виявився у 3,33% респондентів, середньому – у 6,66%, низькому – 33,33%, адаптаційному – 56,66%. Дещо кращими виглядали результати діагностики в університеті Китаю. Високий рівень досягли 10% здобувачів, середній – 13,33%, низький - 26,67%, адаптаційний – 50%.

Другий показник – міра оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь характеризувався такими даними: 10% студентів університету України продемонстрували високий рівень, 13,33% – середній, 26,67% – низький, 50% – адаптаційний. В університеті Китаю 3,33% студентів досягли високого рівня, 6,66% – середнього, 26,67% – низького, 63,33% – адаптаційного.

Високим є відсоток вияву узагальненого низького рівня сформованості в майбутніх викладачів вокалу драмогерменевтичного досвіду за особистісно-перформативним критерієм: високого рівня в університеті України досягло тільки 6,66% здобувачів, середнього рівня – 10%. 30% здобувачів виявили низькі результати, 53,33% – адаптаційний рівень. Так само 6,66% студентів китайського університету досягли високого рівня, 10% – середнього, 26,67% – низького, 56,66% – адаптаційного.

Таким чином, з'ясовано, що більшість майбутніх викладачів вокалу недостатньо усвідомлюють важливість набуття драмогерменевтичного досвіду як складника майбутньої фахової діяльності і відповідно не надають належної уваги активізації акторської та виконавської діяльності як площин досвіду, спрямованих на опанування вокальними творами на основі механізму персоніфікації вокального образу, втілення образу у виконавський процес, застосовуючи компенсаторні дії.

Визначення критерію оцінювання рівнів сформованості драмогерменевтичного досвіду за четвертим, практико-герменевтичним компонентом, ми керувалися тим, що він спрямований на розуміння майбутніми викладачами вокалу глибинних життєвих колізій у процесі виявлення

драматургічного смислу вокального образу; виконавські інтерпретації з кореляцією уявлень про композицію та виражальні засоби з контекстом драматургічного розвитку тощо. Таким чином, критерієм оцінювання рівнів сформованості компоненту було обрано *творчо-інтерпретаційний* критерій з такими *показниками*: здатності інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття; якості самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми.

З метою конкретизації показників наводимо ознаки прояву сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю за творчо-інтерпретаційним критерієм. Зокрема, *ознаками показника* здатності інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття обрано:

- виконавська реалізація особистісних емоцій, почуттів, прагнень, загальнолюдських ідеалів і цінностей, виражених у вокальному образі;
- емпатійне ототожнення власного внутрішнього світу із внутрішнім світом героя (образу) вокального твору;
- розуміння змісту вокального твору на духовному рівні.

Ознаками показника якості самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми було визначено:

- самостійного втілення «інтонаційної моделі» вокального твору на основі його інтонаційно-сміслового осягнення;
- самостійного відтворення музичної мови вокального твору в аспекті персоналізованого змісту образу;
- самостійного відтворення змін у характері емоційних настроїв відповідно до типу драматургії твору.

Конкретизуємо, які методи були застосовані для діагностування здобувачів за творчо-інтерпретаційним критерієм, його показниками та ознаками.

Для діагностики здатності інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття було опрацьовано діагностичну презентацію виконавської реалізації особистісних емоцій, почуттів, прагнень,

загальнолюдських ідеалів і цінностей, виражених у вокальному образі на прикладі арії Самсона «Вічна ніч» з ораторії Г.Ф. Генделя «Ізраїль в Єгипті». Виконання завдання оцінювалось в аспектах втілення: вільного розвитку образу за типом арій *lamento*, скорботністю і внутрішньою патетикою кожної фрази, що досягаються поєднанням експресивного подання поступових ходів та декламаційно-патетичних зворотів; персоніфікованого образу самотнього, закованого в ланцюги, сліпого героя, в якому відображені почуття ізраїльського народу; деталізованої драматичної кульмінації арії, в якій засобами мелодичного контрастування дисонантного звучання низхідної септими і «важкого» підйому на нону, як втілення темряви та світу, символічно передаються загальнолюдські ідеали свободи. Аналіз результатів його розв'язання наведений у Додатку Ж.

Додатково для діагностики першого показника творчо-інтерпретаційного критерію було проведено діагностичну вправу на виявлення навичок емпатійного ототожнення власного внутрішнього світу із внутрішнім світом героя (образу) вокального твору. Вона виконувалась на прикладі виконавського опрацювання пісні «З увінчаної лісами висоти» Й. Брамса (№1, ор. 57). Викладачами-експертами оцінювалось персоніфіковане втілення романтизованого образу природи, яке є експонуванням цієї драматургічної лінії в циклі; інтуїтивне розуміння психологічного настрою, почуттів; виразності передачі афективного зв'язку та духовної спорідненості, емоційного відгуку на душевні переживання ліричного героя; емоційна та мовна деталізація аналогій між ідилічністю образів природи та настроїв захоплення, безмежної радості людини, в душі якої народжується кохання. Успішність виконання завдання визначалася й за критерієм збігу особистісних якостей, характеру, темпераменту виконавця і персонажа.

Також для діагностики цього показника здобувачі письмово працювали над есе з тематики розуміння змісту вокального твору на духовному рівні на прикладі монологу М. Вериківського «Важке передчуття» на вірші П. Грабовського (№3 з циклу «Образ коханої»). Для виконання завдання було пропонувано враховувати такі позиції: персоніфікація особистісних рис героя,

його характеру в елементах музичної драматургії твору; аналіз музичної мови та ознак стилю композитора; формулювання особистісного ставлення до героя та акцентуація виконавських засобів інтерпретації. Експертами оцінювалось відображення в есе: тривожного похмурого настрою образу, передчуття героєм близької розлуки з коханою; різних емоційних станів драматичного контрастування (скандуванням слабких долей такту, напружена й похмура гармонія, тиха й зловісна динаміка); семантичного навантаження усіх структурно-логічних етапів музичної форми. Особливо важливим для осмислення загальної драматургічної логіки та її виконавського моделювання було виявлення трагедійного змісту фрази «хмари, що випливає», коли герой упевнюється у неминучості своїх передчуттів щодо загрози життю коханої, вирішеної засобами мелодичного, фактурного, ладотонального, гармонічного, темпового контрастування. Аналіз результатів наведений у Додатку Ж.

Моніторинг якості самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми здійснювався у процесі виконання творчо-діагностичного завдання на самостійне втілення «інтонаційної моделі» вокального твору на основі його інтонаційно-сміслового осягнення. Опрацьовувалась арія-монолог Агати з опери К.М. Вебера «Вільний стрілець». Для виконання завдання було запропоновано враховувати драматургічні традиції розлогих оперних сцен, в яких відбувається становлення образу через втілення засобів контрастування; вираженість музичної інтонаційності музичною мовою персонажу; опору мислення композитора на еталонні музично-інтонаційні уявлення (моделі) та втілення у творі музично-інтонаційної програми як взаємодії еталонних слухових уявлень та досвіду їх інтерпретацій. Експерти оцінювали результати виконання завдання на основі індивідуалізованості втілення здобувачем емоційної виразності інтонаційно-образного контрастування двох розділів (*Andante – Vivace con fuoco*) та виконавського наповнення кожного з них відповідними інтонаційними формулами забезпечення формотворчого розгортання музичної думки (речитативний характер інтонування для виразу душевного томління, пісенне молитовне

благоговіння перед картиною місячної ночі, тривожні речитативні інтонації у зверненні до неба, закличне декламаційне любовне звертання, ліричні інтонації для виразу трепету очікування, речитатив-підготовка емоційного зламу – у першому розділі; радісне натхнення, виражене засобами вокальної віртуозності – у другому). Результати оцінювання наведені у Додатку Ж.

Додатково для діагностики другого показника творчо-інтерпретаційного критерію було проведено творчо-діагностичне завдання на самостійне відтворення музичної мови вокального твору в аспекті персоналізованого змісту образу. Для виконання завдання було обрано романс Р. Верещагіна «І небо невмите, і заспані хвилі» на вірші Т. Шевченка. Було запропоновано звернути увагу на відтворення важких душевних переживань людини, яка відчуває себе самотньою на фоні чужого пейзажу; майстерність композитора відтворювати єдиний інтонаційний плин, що розгортається за емоційними і структурними особливостями пісенності. Експертами оцінювались результати виконання завдання за такими критеріями: вміння ідентифікувати основні особистісні характеристики героя з відповідними елементами музичної мови (напружена, насичена дисонансами хвилеподібна мелодика, в якій поєднано висотне та розмовне інтонування; пунктирний ритм, увиразнений повільним темпом та переважно тихою та стихаючою динамікою, важлива роль акордової логіки акомпанементу, який підтримує мелодичний рух та сприяє деталізації мелодичного розгортання); здійснювати персоніфікацію з поетичним стилем поета та музичним – композитора; передавати у виконавському прочитанні збіги з власним темпераментом, переживаннями, акторським зануренням до внутрішнього стану героя. Особливої уваги вимагало виконавське увиразнення темпового зростання (*Andante largo-Poco più mosso-Allegro*), яке свідчить про наростання драматизації образу, рухання від споглядальності та роздумів до стану протесту (кульмінаційна зона, узагальнення засобами гучнісної динаміки, декламаційного інтонування, ускладненої мелодичної лінії з різким низпаданням наприкінці твору). Аналіз результатів його розв'язання наведений у Додатку Ж.

Також для діагностики другого показника було проведено творчо-діагностичне завдання на самостійне відтворення змін у характері емоційних настроїв відповідно до типу драматургії твору. Як втілення типу контрастної драматургії опрацьовувався цикл Р. Вагнера «П'ять пісень», присвячений Матільді Везендонк (1857-1858). Для виконання завдання було акцентовано увагу на тому, що драматургічною ідеєю твору є втілення різних фарб почуття кохання; програмність творів, яка відбивається на характері музичного тематизму, представлена в їх назвах: «Ангел», «Стій!», «У теплиці», «Скорботи», «Мрії». Експертами оцінювали виконання завдання за такими критеріями: відчуття загальної емоційної логіки в циклі, тонке нюансування, слуховий самоконтроль, підкреслено ретельне вимовляння, майстерне дихання, детальне осмислення агогічної функції артикуляції. Аналіз результатів його розв'язання наведені у Додатку Ж.

Діагностичні дані сформованості практико-герменевтичного компоненту драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу за творчо-інтерпретаційним критерієм в університетах України і Китаю наведені в таблицях 9,10 Додатку Ж.

Перший показник, який характеризував здатність інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття на початку констатувального експерименту був низьким. Високого рівні досягли 6,66% респондентів з українського університету, середнього – 13,33%, низького – 20%, адаптаційного – 60%. Результати діагностики студентів в університеті Китаю виглядали наступним чином. Високий рівень – 10% здобувачів, середній – 13,33%, низький - 30%, адаптаційний – 46,66%.

Другий показник – якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми характеризувався такими даними: 6,66% студентів університету України так само, як і в першому показникові, демонстрували високий рівень, 20% – середній, 33,33% – низький, 40% – адаптаційний. 3,33% китайських студентів досягли високого рівня, 6,66% –

середнього, 23,34% – низького, 66,66% – адаптаційного, що вплинуло на загальний результат діагностики.

Узагальнені результати діагностики студентів університетів підтвердили панування низького рівня сформованості в майбутніх викладачів вокалу драмогерменевтичного досвіду за творчо-інтерпретаційним критерієм: високого рівня досягло тільки 6,66% здобувачів українського університету, середнього рівня – 16,67% респондентів. 26,67% здобувачів виявили низькі результати, 50% – адаптаційний рівень. Так само 6,66% студентів китайського університету досягли високого рівня, 10% – середнього, 26,66% – низького, 56,66% – адаптаційного.

Можна констатувати, що більшість майбутніх викладачів вокалу недостатньо усвідомлюють важливість набуття драмогерменевтичного досвіду як виразника майбутньої фахової діяльності та не надають належної уваги активізації практичної та герменевтичної діяльності як площин досвіду, спрямованих на досягнення якісного інтерпретаційного процесу на основі комплексу герменевтичних умінь, ефективної самостійної роботи над творчою інтерпретацією образу в контексті його драматургічного розвитку – методичної компетентності.

Осмислюючи якісні параметри проведеного діагностування є необхідним узагальнення диференціальних ознак кожного з чотирьох рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу драмогерменевтичного досвіду: адаптаційного, низького, середнього, високого.

Адаптаційний рівень (освітньо-проблемний) сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю характеризується нерозвиненістю драматургічно-мисленневого компонента; відсутністю у здобувачів навичок володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперування ними. Для адаптаційного рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу непритаманна здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних

ознак. Здобувачі адаптаційного рівня не виявляють сформованості рефлексійно-репрезентаційного компонента; він не виявляється в оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей. Такий рівень характеризується відсутністю інтенцій і мотивів щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів. Майбутнім викладачам вокалу адаптаційного рівня притаманна несформованість акторсько-виконавського компонента; здобувачі цього рівня не демонструють оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору. Вони також не оволоділи комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь. На цьому рівні сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу ще не сформувався практико-герменевтичний компонент, тому здобувачі не здатні інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття. Вони не забезпечують якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми.

Неусвідомлений, низький рівень - сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю характеризується початковою сформованістю драматургічно-мисленневого компонента; у здобувачів спорадично виявляються навички володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперування ними. Для низького рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу не притаманна епізодична здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції вокальних творів у відповідності до стильових й художньо-ментальних ознак. Такі здобувачі виявляють часткову сформованість рефлексійно-репрезентаційного компонента; вони тільки навчаються оволодівати образними амплуа, їх рефлексією в контексті власних виконавських можливостей. Цей рівень значною мірою характеризується відсутністю інтенцій і мотивів щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів. Здобувачам низького рівня притаманна початкова сформованість акторсько-виконавського компонента; здобувачі цього рівня рідко демонструють оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації

образу вокального твору. Такі здобувачі починають оволодівати комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь. На низькому рівні сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу є частково сформуваним практико-герменевтичний компонент. Здобувачі починають навчатися інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття, натомість вони ще не забезпечують необхідної якості самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми.

Умотивований, середній рівень сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю характеризується розвиненістю драматургічно-мисленневого компонента; наявністю у здобувачів навичок володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперування ними у значній мірі. Для середнього рівня переважно притаманна здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак. Здобувачі середнього рівня значною мірою виявляють сформованість рефлексійно-репрезентаційного компонента. Це увиразнюється достатнім оволодінням образними амплуа, їх рефлексією в контексті власних виконавських можливостей. Середній рівень характеризується наявністю інтенцій і мотивів щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів. Цим здобувачам притаманна достатня сформованість акторсько-виконавського компоненту; здобувачі переважно демонструють оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору, переважно застосовують комплекс компенсаторних художньо-виконавських умінь. На цьому рівні сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу практико-герменевтичний компонент є переважно сформуваним. Здобувачі здатні інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття, натомість не завжди дотримуються авторського розуміння образу. Вони не завжди забезпечують якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми.

Гармонізований, високий рівень сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю характеризується сформованістю драматургічно-мисленнєвого компонента. Здобувачі вільно володіють художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору, оперують ними у виконавській та педагогічній діяльності. Студенти високого рівня здатні вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак. У них наявна сформованість рефлексійно-репрезентаційного компонента, що виявляється в майстерному оволодінні образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей. Високий рівень характеризується виразними інтенціями і мотивами щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів. Майбутнім викладачам вокалу високого рівня притаманна сформованість акторсько-виконавського компоненту. Здобувачі вільно володіють проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору, доцільно застосовують комплекс компенсаторних художньо-виконавських умінь. На високому рівні є сформованим практико-герменевтичний компонент. Здобувачі інтерпретують образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття. Якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми безперервно зростає.

Підсумовуючи результати педагогічних спостережень, опитувань, тестувань, творчо-діагностичних завдань, експертної оцінки та самооцінки, результатів кількісної обробки відповідей необхідно вирахувати середню арифметичну величину загальної характеристики рівнів сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу на констатувальному етапі експерименту в університетах України і Китаю. Узагальнені результати наведено у таблицях 3.1, 3.2, 3.3.

Таблиця 3.1.

Середні значення груп критеріїв оцінки сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України

Рівні	Критерії				
	Художньо-ментальний	Репрезентаційно-мотиваційний	Особистісно-перформативний	Творчо-інтерпретаційний	
	1	2	3	4	x ₂
високий	3,33	10	6,66	6,66	6,66
середній	16,67	10	10	16,67	13,35
низький	23,34	26,67	30	26,67	26,67
адаптаційний	56,66	53,33	53,33	50	53,33

Таблиця 3.2.

Середні значення груп критеріїв оцінки сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах Китаю

Рівні	Критерії				
	Художньо-ментальний	Репрезентаційно-мотиваційний	Особистісно-перформативний	Творчо-інтерпретаційний	
	1	2	3	4	x^2
високий	10	3,33	6,66	6,66	6,66
середній	13,33	6,67	10	10	10
низький	23,34	30	26,67	26,67	26,67
адаптаційний	53,33	60	56,66	56,66	56,67

Отримані результати графічно відобразимо на діаграмі 3.1.

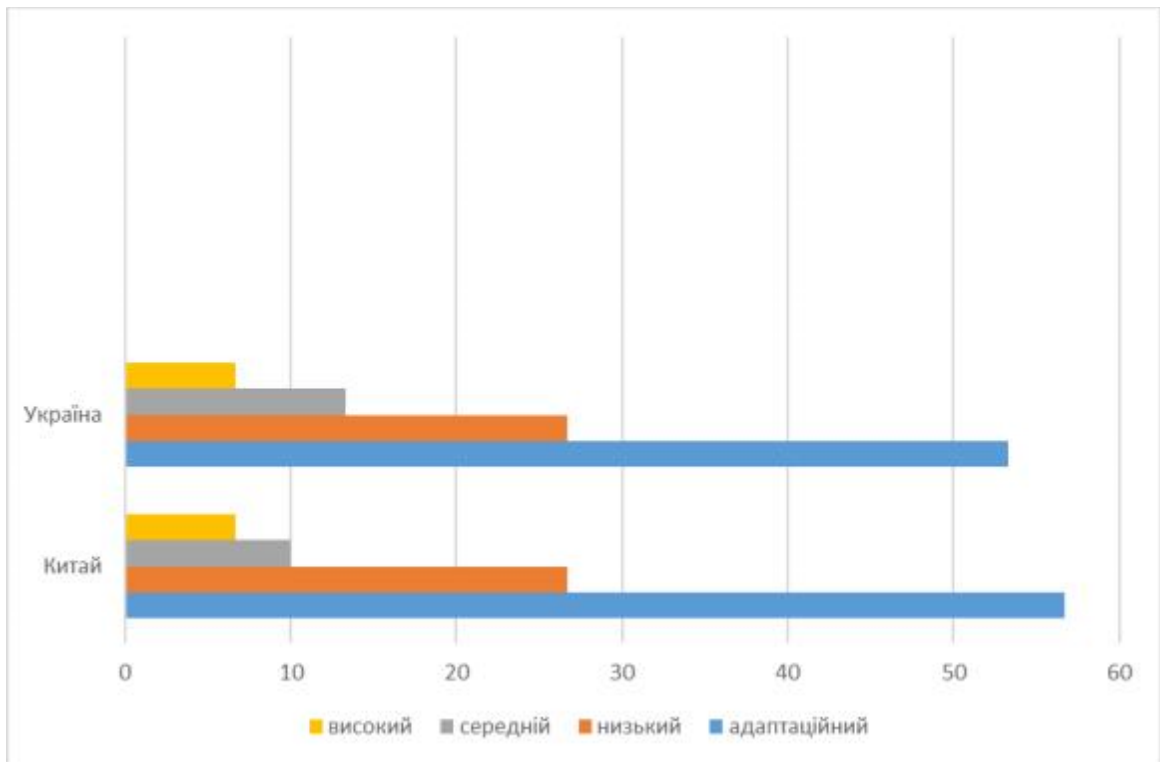


Рис. 3.1. Рівні сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю

*Таблиця 3.3.
Середні значення груп критеріїв оцінки сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю (констатувальний етап)*

Рівні	Критерії			
	Художньо-ментальний	Репрезентаційно-мотиваційний	Особистісно-перформативний	Творчо-інтерпретаційний
	1	2	3	4
високий	6,66	6,66	6,66	6,66
середній	15	8,34	10	13,33
низький	23,35	28,35	28,35	26,67
адаптаційний	54,99	56,66	54,99	53,34

Таким чином, виявлений, як переважаючий, адаптаційний рівень сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу засвідчує наявність драматургічно-мисленневих, рефлексійно-репрезентаційних,

акторсько-виконавських та практико-герменевтичних проблем підготовки фахівців. Вважаємо, що для підвищення якості освітнього процесу з фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, удосконалення її драмогерменевтичної складової необхідно впроваджувати методику формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю.

3.2. Запровадження експериментальної методики формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу та результати її перевірки

Метою формувального експерименту дослідження була перевірка ефективності експериментальної авторської методики формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю. На початку формувального етапу експериментального дослідження було здійснено моніторинговий зріз успішності здобувачів після розподілу на КГ (15 осіб українського та 15 осіб китайського університетів) та ЕГ (15 осіб українського та 15 осіб китайського університетів). Узагальнені дані представлені у Додатку К (таблиці 11-13). Методика формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу впроваджувалася в експериментальній групі (ЕГ) впродовж 2021–2023 навчальних років. За методикою, обґрунтованими раніше науковими підходами, педагогічними умовами, принципами та методами, у здобувачів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» та Далянського університету відбувались аудиторні заняття й самостійна робота з експериментальних дисциплін професійної підготовки. Отримані результати освітніх досягнень експериментальної групи наприкінці формувального експерименту ми порівнювали з результатами здобувачів контрольної групи обох університетів. Основу нашої методики створили чотири педагогічні умови.

Перша умова – цілеспрямоване розширення художньо-ментального світогляду щодо оперної драматургії – була впроваджена на першому, ментально-установчому, етапі формувального експерименту. Друга умова – накопичення художньо-образних вокально-драматургічних репрезентацій та осмисленого ставлення до них – впроваджувалася на другому, досвідно-накопичувальному, етапі експерименту. Третя умова – проєктування персоніфікаційних та персонізаційних траєкторій роботи над вокальним образом домінувала на третьому, художньо-перформативному, етапі. Четверта умова – «збагачення досвіду потрактування образів вокальної драми через викладацьку практику» (Ван Чень, 2024, с. 17) апробовувалась на четвертому, творчо-методичному, етапі; вона підсумувала результати попередніх етапів формувального експерименту. Перебіг визначених етапів був детермінований структурними компонентами драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу – драматургічно-мисленнєвим, рефлексійно-репрезентаційним, акторсько-виконавським, практико-герменевтичним.

Загальна мета авторської методики формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю визначалась нами як цілеспрямоване набуття драмогерменевтичного досвіду у кожному з його компонентів, зважаючи на те, що драмогерменевтичний досвід у контексті підготовки майбутніх викладачів вокалу є системним мистецько-педагогічним явищем, що визначається у взаємодії усіх його структурних компонентів. Відповідно впровадження авторської методики формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю є багатоконпонентним динамічним процесом навчання здобувачів, що вимагає послідовного ускладнення творчо-виконавських завдань.

Перший етап – ментально-установчий – мав на меті активізацію осмислення феномену драмогерменевтики в діяльності вокаліста на рівні виконавського та педагогічного опрацювання вокальних творів і передбачав перевірку ефективності першої педагогічної умови для художньо-ментальної площини драматургічно-мисленнєвого контексту формування

драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю. На другому етапі – досвідно-накопичувальному, метою якого визначалось «накопичення досвіду застосування сформованих під час навчання художньо-образних репрезентацій стосовно різноманітних образів-амплуа через типовість засобів художньої виразності, якими вони відображені» (Ван Чень, 2024, с. 16) – нами перевірявся вплив другої педагогічної умови на репрезентаційно-мотиваційну площину рефлексійно-репрезентаційного контексту формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу. На третьому етапі – художньо-перформативному з його метою динамізувати розвиток компенсаторних умінь здобувачів, зважаючи на їх індивідуальні голосові та стильові можливості вдосконалювати акторську майстерність втілювати різні типи образів вокальної драми – здійснювалась перевірка впливу третьої педагогічної умови на особистісно-перформативну площину акторсько-виконавського контексту формування драмогерменевтичного досвіду респондентів. Четвертий, творчо-методичний, етап мав на меті суголосність виконавської та викладацької творчості в інтерпретаційному прочитанні вокального твору, «конкретних образів та роботи над вокальною партією, яка відповідає певному герою» (Ван Чень, 2024, с. 16), що забезпечувало вплив на творчо-інтерпретаційну площину практико-герменевтичного контексту формування драмогерменевтичного досвіду.

Комплексна взаємодія етапів методики була зумовлена їх спрямованістю на формування компонентів драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, що забезпечувалося використанням палітри історико-культурологічних, театрознавчих, евристичних, проєктних, герменевтичних методів, серед яких: створення історико-культурних та методичних мап, тренування образного мислення у сприйнятті вокальної драми, класифікації засобів виражальної виразності, образної репрезентації вокальної драми, акторської гри, драмогерменевтичного аналізу та ін.

Викладемо докладніше поетапне впровадженні методики формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах

України і Китаю.

Перший етап формувального експерименту проходив упродовж першого семестру 2021-2022 н.р., та розвивався за такими напрямками формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу:

- активізація процесу формування професійного художнього світогляду виконавця-вокаліста;
- актуалізація розвитку драмогерменевтичного мислення у контексті професійної ментальності майбутніх викладачів вокалу.

Відповідно творчі завдання цього етапу формувального експерименту здійснили вплив на процес оволодіння елементами художньої мови вокального твору, його образної драматургії та вміння оперувати ними у творчій діяльності; формування здатності ідентифікувати засоби втілення драматургічної концепції твору, зважаючи на його стильові й художньо-ментальні ознаки. Для проведення творчих завдань застосовувались різноманітні організаційні форми освітнього процесу (лекційні, практичні, індивідуальні заняття; самостійна робота, педагогічна практика, діяльність з використанням інформаційно-комунікаційних технологій).

У процесі впровадження першої педагогічної умови на цьому етапі експерименту було актуалізовано художньо-мисленнєвий підхід, застосування якого пов'язане з актуальністю формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю як спеціального драмогерменевтичного типу мислення. Специфіка професії виконавця-вокаліста пов'язана з необхідністю інтегрованого художньо-творчого мислення. Відомо, що у процесі виконання партії ніби створюється мовно-інтонаційний портрет героя твору. Отже, в моменти занурення в образ як художньо-поетичну систему відбувається сценічне проживання його життя як аналога власного життя виконавця у такий спосіб виявляється драмогерменевтичне мислення співака. «Його активність, операційність дозволяє визначати тонкі виразові засоби, які суголосні тим, що трапляються у житті. Для цього мислення вокаліста набуває спеціального «спостережувального» характеру» (Ван Чень, 2024, с. 14).

Актуальним видається питання про виникнення у творчому досвіді певних кліше художнього мислення, появу яких легко пояснити відтворенням образів оперних творів минулих століть, наявністю історичної типологізації жанрових, стильових і навіть школотвірних ознак вокальної творчості.

Запровадження художньо-мисленнєвого підходу було конкретизовано дотриманням принципів опори на формування драматургічного мислення вокаліста-виконавця, а також орієнтації в процесі опанування вокальної драми на її етноментальні та стильові властивості.

Застосування методів, обраних для ментально-установчого етапу формувального експерименту методів сприяло активізації інтересу до виконавських та педагогічних аспектів драмогерменевтики в діяльності вокаліста, зростанню досвіду розуміння образної драматургії вокального твору і винайдення адекватних виконавських виражальних засобів для втілення драматургічної концепції. У процесі реалізації першої умови спостерігалися позитивні зрушення у художньо-ментальному світогляді майбутніх викладачів вокалу, зростання активізації різних мисленнєвих операцій, аналітичних дій, розуміння їхнього ресурсу для підвищення виконавської майстерності. Також спостерігалось зростання досвіду розуміння та вірної вербалізації елементів художньої мови вокальних творів як виразника їх драматургії, більш виразний вияв навичок кореляції засобів виконавської виражальності зі стильовими, художньо-ментальними ознаками драматургічних концепцій вокальних творів.

У ході цього етапу експерименту зі здобувачами було опрацьовано низку завдань.

Метод створення геолокаційної мапи вокальної драми був пов'язаний з формуванням драматургічно-мисленнєвого компонента драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу і спрямований на поглиблення та конкретизацію уявлень і знань здобувачів про історико-культурні тенденції розвитку оперного мистецтва, здатності панорамно сприймати явище в системі національних композиторських, виконавських та вокальних педагогічних шкіл.

Зважаючи на змістовну масштабність феномену, підкреслимо варіативність обсягу і форм виконання завдання, над якими працювали здобувачі.

Зокрема, в розробці мапи, яка охоплювала загальноєвропейський рівень розвитку оперного мистецтва, одним з учасників на карті умовними позначками були визначені країни, які він представив через творчі портрети композиторів. Зокрема, він позначив Італію (представлено творчими портретами Я. Пері, Дж. Каччіні, Фр. Каччіні, К. Монтеверді, Фр. Каваллі, М. Честі, М. Маццоки і М. Марацоллі, А. Скарлатті, Дж. Б. Перголезі; Г. Спонтіні, Дж. Россіні, В. Белліні, Г. Доніцетті, Дж. Верді, П. Масканьї, Р. Леонкавалло, Дж. Пуччіні), Британії (Г. Персела; Б. Бріттена), Франції (Ж.-Б. Люллі, Ж. Б. Рамо, А. Гретрі; Ж. Бізе, Дж. Мейрбера, Д. Обера, Ш. Гуно, К. Дебюссі, К. Орфа, А. Онегера, Фр. Пуленка), Німеччини (Г. Шютца, Г. Ф. Генделя, Х. В. Глюка; Р. Вагнера; Р. Штрауса, П. Гіндеміта), Австрії (В. А. Моцарта, Л. ван Бетховена; К. М. Вебера; А. Шенберга, А. Берга), Іспанії (Х. І. де Поланко, М. де Фальї), Польщі (С. Монюшка, К. Шимановського), Угорщини (Б. Бартока, З. Кодая), Чехії (Б. Сметани, Б. Мартіну), Хорватії (В. Лісінського) та ін.

У процесі презентації творчих портретів, відповідних до умовної позначки країни композиторів, окрім біографічних даних висвітлювались питання жанрових видів оперних творів та надавалась їх стисла характеристика у драмогерменевтичному аспекті. Така форма геолокаційної мапи передбачала й можливу диференціацію щодо створення мап по країнах, з висвітленням положень драмогерменевтики на прикладі оперної творчості представників національних композиторських шкіл з порівняльним еволюційним підходом в середині презентації однієї національної школи. Зокрема, опрацьовувались мапи з розвитку національного оперного мистецтва Франції, Німеччини та ін. європейських країн.

Ще один тип геолокаційної мапи був присвячений умовному позначенню на ній країни (її міст) видатних оперних співаків, які поширювали оперне мистецтво і доносили до свідомості слухачів принципи виконавського втілення принципів драмогерменевтики на різних історичних етапах. Так, одна з

учасниць, яка виконувала завдання даного типу, зосередила свою увагу на історичному розвитку італійської оперної традиції. Визначаючи досвід Італії, вона наголосила, що композитори були також відомими співаками і практично апробували художні принципи вокалізації партій оперних творів (Я. Пері, Дж. Каччіні – позначка м. Флоренцією; К. Монтеверді, Фр. Каваллі – Венецією; М. Честі – Флоренцією, Віднем). Творчість співаків та співачок Д. і В. Маццокі, Л. Вітторі, С. Ланді була позначена на мапі м. Римом; співаків-кастратів Г. Майорано, К. Броскі, Г. Пакк'яротті, Л. Маркезі, Фр. Куццоні, Ф. Бордоні – м. Неаполем. У презентації творчих портретів співаків повідомлялось про специфіку сюжетів та вокальні виконавські стилі в операх-seria та операх-buffa; технічні досягнення співаків для втілення певної образної сфери, характерної для героя опери; мелодійне багатство опер в аріях, види речитативу тощо.

Було зазначено, що у першій половині ХІХ ст., як співаки, уславились Дж. Россіні (м. Лондон, Рим, Неаполь, Відень), Дж. Паста (м. Мілан, Рим, Париж, Лондон), А. Каталані (м. Венеція, Париж), Дж. Б. Рубіні (м. Париж, міста Італії, Німеччини, Голландії), Джулія Грізі (різні міста Італії, Париж, Лондон), Джудітті Грізі (різні міста Італії, Париж, Лондон, Відень, Мадрид), Л. Лаблаш (м. Неаполь, Лондон, Париж), Дж. де Кандіа (м. Париж, Лондон, Мадрид), А. Тамбуріні (м. Париж, Відень, Лондон), І.А. Кольбран (м. Неаполь, Мілан, Іенеція, Рим, Париж) та ін. Наголошувалось на віртуозності партій опер Россіні, гнучкості та різноманітності його мелодики в опері-buffa, розмаїтті музичних форм каватин і арій, що порушувала принцип *da capo*; індивідуалізації музичних характеристик героїв опер й спрямованості вокально-сценічного образу на досконалу вокальну техніку, майстерне сценічне втілення образу, яскраву акторську гру.

Окремим питанням висвітлювався на мапі феномен вердівських співаків, зокрема: Ф. Таманьо (позначки на мапі м. Туріни, Ровіго, Палермо, Флоренції, Венеції, Неаполя, Ліссабону, Ріо-де-Жанейро, Барселони, Лондону, Мадриду, Монте-Карло, Нью-Йорку та ін.); В. Мореля (м. Марселя, Парижу, Нью-Йорку та ін.), Дж. Ронконі (м. Неаполя, Лондона), А. Бончі (м. Пезаро, Відня, Берліну,

Ліссабону, Лондона, Мадриду), Д. Ансельмі (м. Афін, Мілану, Варшаві та ін.). Здобувачкою, в результаті опрацювання розвідок П. Гнидь, О. Шуляра, І. Цебрій та ін. було наголошено, що Дж. Верді, як композитор, висував високі вимоги до лібрето щодо відображення у ньому правди життя, взаємодії словесного та музичного шарів тексту, втілення «музичної драми як ще одного ступеня розвитку жанру» (Гнидь, 1997, с. 48), органічно долучив до кантиленного співу декламаційні елементи (розширення манер виконавського звукоутворення, нюансування фраз і тактів за рахунок патетики та драматизації інтонування), орієнтував співаків на високотехнічний, драматичний і пластичний розвиток. Отже, співак перетворюється у виконавця-актора, здатного вирішувати емоційно-граничні творчі завдання.

Окрім зазначених форм виконання завдання опрацьовувались мапи з життя та творчості видатних вокалістів-педагогів різних країн (комплексно та окремо), функціонування оперних театрів та їх репертуарної політики в еволюційному аспекті.

Здобувач, який створював мапу з функціонування консерваторій Європи та України, в яких здійснювалась та здійснюється підготовка оперних співаків з урахуванням естетико-стильових вимог оперного репертуару, наголошував на взаємодії онтологічного та соціокультурного вимірів драмогерменевтики, розуміння єдиної системи «композитор-оперний театр-вокальна освіта-оперний спектакль-слухачі», що забезпечує цілісність циркуляції оперного мистецтва у суспільстві упродовж історичного часу. На даній мапі були виставлені умовні позначення щодо існування консерваторій: «Санта Марія ді Лоретто» (1537), «П'єта-деї-Турчіні» (1578), «Санта-Марія-делла-Анджелі» (1589) у Неаполі, «Королівська вища музична школа в Стокгольмі» (1771) у Стокгольмі, «Паризька вища національна консерваторія музики й танцю» (1795) у Парижі, «Лейпцизька вища школа музики й театру імені Фелікса Мендельсона» (1843) у Лейпцігу, Віденський університет музики й виконавського мистецтва (1819) у Відні; «Королівська академія музики» (1822) у Лондоні, «Мадридська королівська консерваторія» (1830) у Мадриді, «Музична академія імені Ференца

Ліста» (1875) у Будапешті, Празька (1808) у Празі, Берлінський університет мистецтв (1869) у Берліні, «Національна академія святої Цецилії» (1919) у Римі, «Академія імені Яна Сібеліуса» (1882) у Гельсінкі, «Львівська національна музична академія імені М. В. Лисенка» (1853) у Львові, «Національна музична академія України імені П. І. Чайковського» (1913) у Києві, «Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової» (1913) в Одесі, Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського» (1917) у Харкові, «Дніпровська академія музики» (1926) у м. Дніпро.

Підсумуємо, що розробка геолокаційних мап, яка дозволяла усвідомити феномен драмогерменевтики в різних еволюційних історико-культурних аспектах, характеризувалась яскравим дослідно-пошуковим характером, потребувала осмислення та структурування віднайденого матеріалу.

Метод створення стильової мапи вокальної драми був пов'язаний з попередніми завданнями й орієнтувався на формування драматургічно-мисленнєвого компонента драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу у стильовому аспекті оперної творчості, оскільки розуміння національних, історичних, індивідуальних особливостей музичного стилю надає можливість поглиблювати досвід усвідомлення образної драматургії твору, адекватно знаходити виконавські та художньо-педагогічні виражальні засоби для втілення драматургічної концепції. Зважаючи на змістовну масштабність явища стилю, для запровадження методу створення стильової мапи враховуємо варіативність обсягу і форм виконання творчих завдань, рекомендованих для опрацювання здобувачами. В результаті колективного обговорення було виявлено та визначено сутність опорних понять для моделювання мап; це історичні музичні стилі, в яких розвивалось оперне мистецтво: злам епох Відродження та бароко (зародження опери), бароко (раннє, зріле, пізнє), класицизм, романтизм, імпресіонізм; полістилістика мистецтва модернізму, постмодерну, постпостмодерну; стилі національних композиторських шкіл; стилі епохальних оперних творів. Додатково до змісту завдання було

запропоновано мапувати явища виконавського стилю *bel canto*, течії веризму та жанрові форми опери-*seria* та опери-*buffa*.

Так, здобувач, який розробляв стильову мапу української композиторської оперної школи, умовними позначками та відповідним анотуванням визначив: стиль класицизму (Італія, творчість М. Березовського, Дм. Бортнянського, жанрові форми опери-*seria* та опери-*buffa*); романтизму, збагаченого в українській традиції у другій половині 19 століття реалістичним світоглядом митців (в оперній творчості С. Гулака-Артемівського, П. Сокальського, М. Лисенка, А. Вахнянина, М. Аркаса), першій половині 20 століття – поетизацією народної обрядовості (Б. Підгорецький); сатиричним (М. Лисенко), героїко-соціальним (Д. Січинський), міфологічним (М. Леонтович) та казково-фантастичним началом (В. Сокальський, К. Стеценко, М. Тутковський, Ф. Якименко); втіленням експресіоністичної тенденції (Б. Яновський), відображенням сучасної тематики (Б. Яновський, В. Фемеліди, К. Данькевич, О. Чишко, П. Козицький, Б. Лятошинський, М. Тіц, Ю. Мейтус та ін.).

Студент повідомив, що стильова ситуація мистецтва модернізму характеризувалась надзвичайним розширенням тематики творів та їх жанрово-тематичних типів: історико-героїчного у «Золотому обручі» Б. Лятошинського, героїко-епічного у «Щорсі»; опери-ораторії «За Батьківщину» П. Козицького; народно-історичного у «Наймичці» М. Вериківського, «Свіччиному весіллі» М. Скорульського, соціально-психологічної драми «Украдене щастя» Ю. Мейтуса, казкової оперної романтики у творах «Вітрова донька» Ю. Мейтуса, «Лісова пісня» В. Кирейка, інтонаційності західноукраїнського фольклору у «Заграві» А. Кос-Анатольського, героїко-історичної та лірико-психологічної «Мілани» Г. Майбороди, пісенно-аріозній опері «Буковинці» М. Кармінського.

Дух експериментаторства, за визначенням доповідача, панував і в добі 1960-80-х років ХХ століття, зокрема він виявився у міжжанровому синтезі опери й кантати та ораторії («Київські фрески» І. Карабиця), опери та симфонії («Загибель ескадри» В. Губаренка), опери і балету (В. Губаренко «Вій»); міжвидових спробах (опера і кінематограф у «Дніпровських порогах»

Л. Колодуба, «Ярославі Мудрому» Ю. Мейтуса). Поширюється моноопера (Г. Жуковський, В. Губаренко), фольк- та рок-опера (Є. Станкович, І. Шамо, Г. Татарченко).

Зазначалось, що композитори-корифеї в добу постмодернізму (Д. Клебанов, Г. Майборода, В. Губаренко, М. Кармінський) розробляють в опері революційно-історичну та історично-біографічну, документальну тематику; розгортаються тенденції камернізації (Г. Жуковський, В. Губаренко, Ю. Іщенко, О. Білаш), психологізації (Г. Жуковський, М. Кармінський, Ю. Мейтус, О. Красотов) оперного жанру та осмислення текстів українських поетів-класиків (О. Білаш, В. Кирейко).

Такий широкоохватний історико-стильовий підхід до осмислення тенденцій розвитку української опери дозволив здобувачу не тільки презентувати досягнення українських композиторів у царині жанру в усіх опанованих до сьогодні жанрових типах, але й привернути увагу присутніх до орієнтації композиторів на певні теоретичні положення драмогерменевтики, що зафіксувалось в історичних етапах розвитку явища.

Приміром, було підкреслено, що в операх М. Березовського («Демофонт») та Дм. Бортнянського («Креонт», «Алкід», «Квінт Фабій»), написаних в європейському контексті, відбулося дотримання естетики опери-seria як прояву мистецтва класицизму з втіленням високого сюжету античної трагедії з міфологічними героями. Ставились логічні наголоси на позбавленні персонажів індивідуальних рис за рахунок втілення героєм тільки одного афекту (добродієність, премудрість, насолода тощо). Виконавець опери-seria дотримувався функцій арії *da capo*, сухого та акомпанованого речитативів. Краса і віртуозність мелодики в аріях стали чинником розвитку мистецтва *bel canto*. В операх «Сокіл» і «Син-суперник» Дм. Бортнянським було втілено драматургічні принципи опери-buffa.

В загальній еволюції української опери здобувачем акцентувалися: тенденції до драматургії творів на фольклорних засадах, правдивості народно-національної музичної мови, реалістичних сценічних портретах життя простих

людей, народнопісенної основи тематизму тощо. Рисами опер героїко-патріотичного змісту, зокрема, є драматургічний конфлікт образних ліній та діалектика зовнішнього та внутрішнього конфліктів образів, поєднання різних художніх методів показу сюжетних дій, індивідуалізація та психологізація образів, звернення композиторів до відомих літературних сюжетів з метою інсценізації та ін.

Інструментами для складання геолокаційних та стильових мап застосовувались ефекти анімації та мультиплікації у програмі Powerpoint, безпосередньо Гугл-карти, інтелект-карти з деревом цілей (країни й міста) у програмі Xmind, текстові і фотопрезентації в Canva.

Опрацювання зазначених завдань сприяло формуванню показника художньо-ментального критерію – «ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними», ціннісної сфери здобувачів, їх естетичних та професійних пріоритетів в історії вокального мистецтва, спроможності застосовувати знання щодо закономірностей драмоутворення як основи художньо-драматургічного мислення.

Наступним методом першого етапу експерименту було *розширення операційних процесів образного мислення* в опануванні образів вокальної драми (порівняння, зіставлення, аналіз, абстрагування) через опрацювання тексту під час перцептивного сприйняття вокальних творів та їх опрацювання на професійному ментальному рівні. Учасники експерименту у процесі підготовки до застосування зазначеного методу обговорювали можливі типи творчих завдань, які сприятимуть розширенню операційних процесів образного мислення в опануванні образів вокальної драми.

Так, для набуття навичок порівняння прослуховувались з нотами музичні характеристики оперних персонажів з подібним художньо-образним навантаженням та драматургічними характеристиками, як-от: образ Кармен в опері «Кармен» Ж. Бізе та образ Далілі в опері К. Сен-Санса «Самсон і Даліла»; образ Фігаро з опери «Весілля Фігаро» В.А. Моцарта та образ Дулькамари з

«Любовного напою» Г. Доніцетті; образ Віолетти Валері з опери «Травіата» Дж. Верді та образу Мімі з опери «Богема» Дж. Пуччіні; образ Флорії Тоски з опери «Тоска» Дж. Пуччіні та образу Леонори з опери «Трубадур» Дж. Верді. Підставою для драматургічного порівняння персонажів були стабільні риси персонажу, подібність їх долі, роль у розгортанні сюжету. Так, було продемонстровано, що персонаж Дулькамари можна описати через образ Фігаро як тип кумедного, хитрого і дотепного героя, роль яких передбачає комічні ситуації у розгортанні сюжету та конкретизувати музичні характеристики цих персонажів. Отже, персонаж твору описується та сприймається через установку на типологічні засоби персонажу іншого твору.

Один з учасників творчого завдання порівнював між собою драматургічне значення образу Орфея в операх «Орфей» (1607) К. Монтеверді та «Орфей і Евридїка» (1762) К. В. Глюка. Було зазначено, що сам сюжет спонукав композиторів різних епох та стилів трактувати образ Орфея як глибоко трагедійний, натомість до зони порівняння повинні увійти різні засоби музичного драмоутворення, які дистанціюють епохи раннього бароко та класицизму. Попередньо констатувалась порівняльна інформація: про різну композиційну структуру творів (5 актів з прологом – 3 акти відповідно), лібрето (Алессандро Стріджо-молодшого – Раньєрі да Кальцібіджі відповідно), особливості драматургічного задуму (музична драма на основі поєднання речитативів та аріозо, ознаки ренесансного мадригального мислення, поєднані з ранньобароковою монодією – реформаторська простота й виразність, інтегрованість усіх складових оперної дії в музичну драму), різні фінали за композиторськими версіями.

Порівнюючи образи Орфея обох композиторів, було підкреслено емоційну багатогранність Орфея К. Монтеверді, який за допомогою музики та краси, як володар голосу і мови, переламує долю. Розгортання образу відбувається таким чином: стан радості (I акт) та експресія і відчай (II, III акти). Основою музичного мовлення у характеристиці персонажу є ритмічно гнучка монодія, під час роздумів та хвилювань відбувається зміна лексики з речитативного до аріозного

стилю; емоційна експресивність інтонування, втілена через мелодичні прикраси та деталізованість; виражальні ефекти за рахунок тонального контрастування. Підкреслювалось, що досягненням оперної драматургії композитора на час створення опери стало осмислення ролі хору та оркестру, які додатково виражають стан героя. Кульмінація образу та найяскравіша презентація стилю представлена в арії Орфея “*Tu se’ morta la vida*” з II акту, яка є гранично експресивною, оскільки передає момент втрати, виражений через гнучкість, плинність мелодики та її хроматизації. В арії “*Possente spirito*”, в якій Орфей звертається до Харона, домінує техніка безперервності діалогу між вокальними фразами і награваннями-ритурнелями, що увиразнює процес драматургічно-композиційного розвитку як потоку чергування речитативів, аріозо та ритурнелей.

Характеризуючи образ Орфея К.В. Глюка, було зазначено, що в ньому сфокусовані особистісні риси героя, образ якого у процесі розвитку трансформується, отже, демонструється його психологічна глибину. Драматургічну цілісність опери, як і власне образу Орфея, забезпечує виразне домінування мелодичного начала, класицистична інтонаційна довершеність мелодичної характеристики персонажу, гармонічна та тональна логіка розвитку тематичного матеріалу; виразна роль оркестру щодо створення відповідного емоційного фону та активного діалогу з голосом. Драматургічний план розвитку образу Орфея, який передбачає трансформаційні зміни, віддзеркалює і новий тип музичної драматургії опери, яка є драматургічно більш цілісною, монументальною за задумом, з кінематографічним типом висвітлення переживань та випробувань долі Орфея. Арія “*Che farò senza Euridice*” з III акту втілює, незважаючи на відображення емоцій розпачу та переживань, засобами лексики надзвичайно мелодичної, просвітленої мелодії, що можна сприймати як засіб романтизації образу та зразок унікальної композиторської інтерпретації.

Процедуру зіставлення оперних персонажів, в результаті обговорення в середовищі учасників експерименту з викладачами, було вирішено відпрацювати на прикладі порівняння двох образів одного сюжету. Були

опрацьовані образи Кармен і Мікаели з опери «Кармен» Ж. Бізе; Віолети Валері та Флори Бервуа з «Травіати» Дж. Верді; Дон Жуан і Лепорелло з опери «Дон Жуан» В.А. Моцарта; Флорії Тоски і Скарпіа з опери «Тоска» Дж. Пуччіні та ін. До зони порівняння підпали жіночі та чоловічі образи однієї опери, натомість, було одним з учасників було здійснено висновок про результативність у драмогерменевтичному аспекті порівняння й драматургічно контрастних (конфліктних) персонажів. Критеріями для процедури зіставлення як виду операційних процесів образного мислення виступали: емоційно-психологічні характеристики персонажів та логіка їх взаємин у системі розгортання конфлікту драми.

Обговорення процедури аналізу в опануванні образів вокальної драми призвело до констатації різних шляхів здійснення аналітичних дій. Зокрема, наголошувалось на комплексності цього процесу, зважаючи на поєднання музичного, літературного та драматичного аспектів в опері як синтетичному жанрі. Цілісний аналіз оперного твору може здійснюватися за логікою «від часткового – до цілісного», тобто охоплювати різні драматургічні рівні твору – від одного образу, образної системи в цілому та підійматись до загальних рис оперної драматургії твору. Саме через систему музично-сценічних образів творів проступають загальні принципи оперної естетики композиторів, запроваджуються різні типи втілення ідей та типології концепцій музичної драми.

Аналізи образів вокальних драм, в яких практикувались майбутні викладачі вокалу, по-перше, були підготовлені розумінням та вербалізацією історичного контексту створення опери, особливостей епохи її написання, стильових рис; порівнянням лібрето та літературного першоджерела; визначенням ідеї твору, вирішеної через інтонаційний конфлікт. Передусім аналіз образу опирався на висвітлення драматургічного значення персонажу; врахування його ролі у загальному сюжеті (головної, другорядної, епізодичної), типологічних емоційно-особистісних рис (романтичного, комічного, трагічного характеру, сильної або слабкої людини тощо) і динаміки зміни персонажу

упродовж опери – його внутрішнього еволюціонування або драматургічної статичності. Одним з учасників було наголошено на необхідності такого ракурсу висвітлення образної характеристики персонажу як його взаємодії з іншими персонажами, отже долучення до аналізу, як допоміжної, процедури зіставлення.

Аналіз драматургічного визначення вокального образу доповнювався детальними музичними характеристиками персонажу, серед яких: реалізація установки на типологію голосу як контур образу (сопрано – молода дівчина, мецо-сопрано – її мати або доросла жінка, тенор – юнак або молодий чоловік, бас – батько); застосування тембру-амплуа як опредметнення типу особистості, визначеності її психологічної характеристики; темпові (швидкість, повільність), динамічні (переважаючої тихої або гучної), ладові (світлі мажорні та сумні мінорні забарвлення) ознаки музичних характеристик як виразники емоційно-психологічного стану героя на конкретному етапі його драматургічного розвитку; оркестрові засоби характеристики персонажу упродовж усього твору як засіб виражальності та символізації змісту. Музично-аналітичний ракурс зазначеного операційного процесу образного мислення опирався на вміння визначати ключові номери (сольні або ансамблеві) для характеристики еволюції образу і здійснювати драматургічне порівняння фаз його розвитку. Найважливіший рівень такої діяльності – розуміння інтонаційно-образної драматургії твору, виокремлення інтонаційної уособленості персонажу та його подальшого інтонаційного розвитку у контексті ідейно-образної концепції опери. Важливим аспектом аналізу, що додає об'єму до сприймання образу, є літературний, оскільки аналіз тексту (в тому числі з точки зору його символічності, алегоричності, метафоричності) арій та ансамблевих сцен, в яких розкривається персонаж, допомагає зрозуміти його значення в реалізації ідеї твору, його характер, місце в системі образів та з'ясувати психологічний стан на конкретному етапі розвитку, а також усвідомити значення персонажу в оперній естетиці композитора та історії вокального мистецтва в цілому.

Одна з учасниць, здійснюючи аналіз образу Осміна (бас), зберігача сералю, з триактового зінгшпілю «Викрадення із Сералю» (1782) В.А. Моцарта,

повідомила про багаточисленні зміни композитором популярного сюжету комедії К. Бретцнера (образ Селіма, подолання умовності усіх персонажів тощо), що призвело до яскравості образних характеристик героїв. На музичному етапі свого триетапного аналізу образу за алгоритмом, наведеним вище, студентка звернула увагу на поєднання в комічному, гротескному образі-антагоніста Бельмонта, різних емоційних фарб у зображенні героя (агресія, комізм, ревності, недотепність). Так, багатоплановою є його характеристика у I акті: сентиментальна пісенька «Хто знайшов собі голубку» (“*Wer ein Liebchen hat gefunden*”, №2), написана у куплетній формі, з витонченою плинною мелодією й легким, танцювальним оркестровим супроводом створює дещо комічний ефект (дисонанс ліричного змісту, старанно виконуваного басом), коли герой перебуває у спокійному, розслабленому стані. Характер комедійності і сперечань висвітлює Осміна у дуеті з Бельмонтом, однак правдива його натура виривається назовні в №3 арії Осміна “*Solche hergelauf'ne Laffen*”, яка є пародією на арії помсти з нав'язливим повторенням звуків, злісних вигуків і рулад. У дуеті Блондхен і Осміна “*Ich gehe, doch rate ich dir*” (№9, II акт), вирішеного засобами інтонаційного та динамічного контрастування, втілюються риси кмітливості Блондхен (легкість та граційність вислову) і суворості Осміна (важкість, емоційна агресивність вислову), натомість оркестрова підтримка голосів *staccato* у струнних увиразнює ефект комічності сцени. Негативний тип особистості Осміна виразно виявляється у III акті, в його фінальній арії “*O, wie will ich triumphieren*” (№19), в якій втілюється зловтішна радість персонажу, натомість вона драматургічно «знімається» наступними номерами.

Інший учасник запропонував форму здійснення аналізу як операційного процесу образного мислення, підказану опрацьованої ним наукової літератури, зокрема, вивчення жіночих образів усієї оперної творчості композитора. Зокрема, він навів приклад системного охоплення жіночих образів Г.Ф. Генделя та зацентрував увагу на розширенні композитором персонажних типів та характерів героїв. У контексті цієї проблеми актуалізувались аналітичні аспекти: семантичного багатства та багатих на різні афекти жіночих ролей Артеміді,

Медеї, Клеопатри, Альцини, Роделінди та ін., сучасної практики виконання жіночих ролей контртенорами, отже, гендерного аспекту в теорії «періодичного вуха», значення голосів контральто та кастратів у творчості композитора. Було розглянуто питання тембрів-амплуа, засад когнітивно-інтерпретативного та гендерно-вокального аналізу, нової вокально-сценічної характеристики амплуа контртенора. Здобувачем констатовано, що аналіз оперної творчості епохи бароко спонукає звернутися до теорії афектів та художньо-естетичного досвіду автентичних вокально-виконавських традицій.

Опрацювання операційного процесу образного мислення абстрагування в опануванні образів вокальної драми відбувалось у процесі перцептивного сприйняття вокальних характеристик оперних персонажів з нотами з метою набуття навичок ідентифікувати найважливіші драматургічні риси музичного матеріалу. У процесі попереднього обговорення технології виконання таких завдань було з'ясовано, що такими головними рисами здобувачі вважають висвітлення музичними засобами характеру і ситуації, інтонаційну лексику (речитатив, кантілена, пісенність, переходи з одного типу інтонування до іншого) як емоційно-образну ознаку, музичну форму характеристики образу як ознаку стилю. Так, одна з учасниць, яка опрацьовувала характеристики образів опери «Трубадур» Дж. Верді, виділила у процесі абстрагування в образі Леонори двочастинну структуру арії *bel canto* (повільна Каватина “*Tacea la notte placida*” та швидка, радісна Кабалета “*Di tale amor*” з 1 акту) і наскрізну арію (сцена відчаю “*D’amor sull’ali rosee*” з 4 акту), які деталізують різні емоційні стани образу героїні та його трансформації.

У процесі самостійної підготовки до виконання завдань застосовувались онлайн-платформа *Opera Base* (дозволяла здійснювати пошук оперного репертуару, біографічну інформацію про композиторів, лібрето, записи відомих виконавців); *Naxos Music Library* (бібліотека з великою кількістю аудіозаписів оперних творів, зручна для аналізу композиторських та виконавських стилів); *Digital Opera Archive* (цифрові архіви оперних театрів, що дозволяли віднайти історичні записи, партитури творів та їх виконання). Також наданню процесу

вивчення оперного мистецтва інтерактивного та персоналізованого характеру здобувачами застосовувались програми на основі ШІ (штучного інтелекту), які дозволяли вивчати оперні арії з аналізом техніки їх виконання, створювати власні оркестровки класичних арій, реконструювати сценографію оперного твору з використанням VR, відбирати подібні оперні твори на основі власних уподобань студента (Naxos Music Library).

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника художньо-ментального критерію – «здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак», художньо-мисленнєвої сфери здобувачів, їх розуміння необхідних виконавських виражальних засобах щодо відображення закономірностей драмоутворення.

Отже, на першому етапі методики сформувалася світоглядна та художньо-ментальна сфера особистості майбутніх викладачів вокалу, їх ціннісне сприйняття оперної драматургії, спроможність здійснювати активні мисленнєві дії для зростання вокально-виконавської майстерності тощо.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування драматургічно-мисленнєвого компоненту було проведено діагностику відповідно до показників художньо-ментального критерію, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Результати прикінцевого зрізу сформованості художньо-ментального критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України, Китаю, України і Китаю наведені у Додатку Л (таблиці 14-16).

Другий етап формувального експерименту тривав упродовж другого семестру 2021-2022 н.р., та охоплював такі напрями формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу:

- активізації процесу формування художньо-образних репрезентацій;
- стимулювання рефлексії щодо ціннісного ставлення до закономірностей оперного драмоутворення.

Відповідно творчі завдання другого етапу формувального експерименту забезпечували вплив на активність опанування типовими засобами художньої виразності у втіленні оперних образів-амплуа, рефлексію щодо утворення «синтаксису» образу засобами музичної виразності в контексті власних виконавських можливостей, вмотивованість щодо розширення фонду образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів. Вони вимагали апробації обраних методів у різноманітних організаційних формах освітнього процесу, як-от: лекційних, практичних, індивідуальних занять; самостійної роботи, педагогічної практики тощо.

Реалізація *другої педагогічної умови* потребувала застосування інтенціонально-рефлексійного підходу, зважаючи на процес постійного накопичення в образній пам'яті виконавця-вокаліста фонду художньо-образних репрезентацій, які виступають опредметненням ментальних стереотипних уявлень про амплуа, що виникають під час опрацювання художньо-образної сфери вокальних творів, самоідентифікації виконавця з психологічними рисами героя, духовного привласнення системи художніх засобів, визначальних для цілісності образу. Змістовим контекстом такої діяльності виступає проєкція інтелектуальних інтенцій студентів безпосередньо на творчу діяльність, програмування сприйняття та розуміння ідейного змісту твору в його назві у випадку програмної музики й продукування накопиченого досвіду уявлень та репрезентацій художньо-образної сфери до виконавської інтерпретаційної діяльності. Інтенції на власну виконавську самореалізацію пов'язані з певним досвідом, що «стає власною цінністю особистості, яким вона має скористатися під час розв'язання нових інтерпретаційно-творчих завдань» (Ван Чень, 2023, с. 15). Так само системотвірного значення у поповненні художньо-образного репрезентаційного фонду надається рефлексії, пов'язаній з формуванням драмогерменевтичного досвіду в герменевтико-інтерпретаційній площині.

Отже, обґрунтування інтенціонально-рефлексійного підходу конкретизувалось через принципи різновекторної проєкції накопичення

вокально-образних репрезентацій та «стимулювання рефлексії ціннісного ставлення до різних образів-амплуа» (Ван Чень, 2023, с. 15).

Методи, обрані для досвідно-накопичувального етапу формувального експерименту, сприяли поглибленню усвідомлення типових засобів художньої виразності для втілення різноманітних образів-амплуа, зростанню досвіду оволодіння образними амплуа, збільшенню інтенціональності щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту творів. Реалізація другої умови супроводжувалася позитивними зрушеннями у накопиченні стереотипних уявлень щодо образів-амплуа, практиках традицій втілення схожих образів в різних операх, накопиченні репертуарного виконавського досвіду та репрезентаційного банку. Також зростала міра оволодіння образними амплуа, усвідомлення власних виконавських можливостей, більш виразними стали мотиви щодо розширення образних репрезентацій драматургії вокальних творів.

У ході цього етапу експерименту зі здобувачами було опрацьовано низку завдань. Зокрема, робота над створенням класифікаторів образів-амплуа із засобами їх художнього втілення вимагала занурення до художнього матеріалу різних століть на основі знань та розуміння характеристик жіночих та чоловічих голосів за категоріями, групами, силою звучання, тембром, діапазоном. З метою накопичення стереотипних уявлень про амплуа опрацьовувались репертуарні оперні твори для видів високих жіночих голосів (колоратурне сопрано, лірико-колоратурне сопрано, ліричне сопрано, лірико-драматичне сопрано, драматичне сопрано), середніх жіночих голосів (ліричне мецо-сопрано, драматичне мецо-сопрано), низьких жіночих голосів (високого контральто, контральто). Так само опрацьовувались твори, де застосовано тембри-амплуа високих чоловічих голосів (тенор-альтино, ліричний тенор, лірико-драматичний тенор, драматичний тенор, характерний тенор), середніх чоловічих голосів (ліричний баритон, лірико-драматичний баритон, драматичний баритон), низьких чоловічих голосів (бас-баритон, кантанте, центральний бас, низький профундо, характерний буф).

Виконанню творчих завдань передувало колективне обговорення феномену тембру-амплуа, на якому було з'ясовано, тембр-амплуа за сутністю є розгорнутою психологічною характеристикою персонажу, певним чином його психологічним кліше, способом опредметнення в звуках типу особистості. Він виступає природною характеристикою голосу (ліричний тембр не може стати драматичним) і визначається технологічними складовими: теситурою, тембром та психофізіологічними можливостями співака. Оскільки драматичний конфлікт в опері є певним чином законсервованим у баченні автора, то функція тембру-амплуа – втілення певного характеру для розгортання цього конфлікту. У тембрі-амплуа закладено: характер персонажу (комічний, ліричний, драматичний), тип темпераменту (сильна, слабка особистість), драматургічний розвиток (творення, розв'язання, загострення конфлікту – трагедія, комедія, щасливий кінець дії).

Одна з учасниць експерименту презентувала опановані нею характеристики ліричного сопрано як типу голосу, що володіє м'яким, світлим та емоційно насиченим тембром, пластичністю, польотністю, співучістю, свободою звуковидобування, теплотою й виразністю, що дозволяє передавати образи героїнь з їх внутрішніми переживаннями, різними емоційними станами, зокрема романтичного піднесення та драматичного кохання. Вона презентувала образ Джульєтти з опери «Ромео і Джульєтта» Ш. Гуно й підкреслила, що даним тембром-амплуа створено образ юної романтичної героїні, почуття якої представлені в опері. Теситура та тембр голосу дозволили передати емоційні нюанси, ліризм, почуття душевного захоплення та особистої трагедії. Зазначалось, що подібними драматургічними можливостями цього типу голосу представлені образи Віолетти в опері «Травіата» Дж. Верді (в її оперних аріях “Ah, fors'è lui”, “Sempre libera” поєднались радість, сум, осмислення свободи та любові, життя та смерті); Мікаели в опері «Кармен» Ж. Бізе (в арії “Je disque rien ne m'èprouvante” втілено приховану глибину переживань та емоцій); Донни Ельвіри з опери «Дон Жуан» (в арії “Mi tradi” передаються страждання та боротьба за справедливість); Наталки з опери «Наталка Полтавка» М. Лисенка (в аріях «Ой, не ходи, Грицю», «Віють вітри» поєднані емоційні нюанси, легкість

та трагізм, переживання) та ін. На основі виконання завдання спостерігалось розширення ментальних стереотипних уявлень про амплуа ліричного сопрано, що виникали під час опрацювання художньо-образної сфери вокальних творів та самоідентифікації з психологічними рисами героїнь, духовного привласнення системи художніх засобів, визначальних для цілісності ліричних образів.

Зазначимо, що здобувачі створювали відповідні класифікатори тембрів-амплуа, передусім з урахуванням тембрової визначеності власного голосу з метою занурення до усвідомлення власних виконавських можливостей щодо розширення образних репрезентацій драматургії творів. Зростанню якості виконання завдань сприяло застосування здобувачами інтерактивних освітніх програм для вивчення історії оперного мистецтва: платформи для перегляду записів постановок Метрополітен-опера, на якій містяться пояснення до виконання творів (Met Opera on Demand), онлайн-сервісу для трансляції оперних вистав та освітніх матеріалів для навчання (Operavision), програми для співування оперних арій під акомпанемент, роботи над вокальною технікою та драматургічно-осмисленою інтерпретацією (Karaoke Opera).

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника репрезентаційно-мотиваційного критерію – «міра оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей», активізації занурення до змісту художнього образу на основі персоніфікації з емоційним світом образу, психологічними станами автора або героя, пейзажу, події тощо.

Підготовка усної доповіді-презентації (або письмового есе) результатів міркувань щодо ціннісного ставлення до сформованого досвіду образних репрезентацій вокальних драм на основі порівняння та зіставлення вимагала кількісного та якісного осмислення власних досягнень у репрезентуванні художньо-образної сфери вокальних творів на основі втілення подібних та різних тембрів-амплуа.

Один з учасників, що виконував завдання, зазначив важливість для нього набуття досвіду опанування операційними механізмами порівняння та

зіставлення тембрів-амплуа в оперному мистецтві та зростання такого досвіду в результаті опрацювання художньо-образних сфер творів та власної самоідентифікації з психологічними рисами героя твору. Зокрема, з метою розширення моїх уявлень про амплуа драматичного тенора він вивчив декілька опер, в яких вони використані (Радамес з опери «Аїда» Дж. Верді, Отелло з опери «Отелло» Дж. Верді, Хозе в опері «Кармен» Дж. Бізе, Лоенгрін з опери «Лоенгрін» Р. Вагнера, Андрій з опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського та ін.) і на основі порівняння дійшов висновку, що в усіх творах застосовано драматургічний художньо-образний ресурс голосу, а саме, його сила звуку; багатство засобів виконавської виразності, що переважає інші тенори; щільність звучання, що дозволяє втілювати образи героїчного змісту; силу грудного регістру, мужність звучання на всьому діапазоні; теситурна стійкість, вміння долати інтервальні труднощі; пружньо-металевий верхній регістр, що в цілому реалізується у партіях з великим драматичним навантаженням, втіленням високих переживань, психологічної напруги тощо. Натомість, зіставляючи можливості цього тембру-амплуа з амплуа драматичного баритону (Амонасро з опери «Аїда» Дж. Верді, Ріголетто з опери «Ріголетто» Дж. Верді, Фігаро в опері «Весілля Фігаро» В.А. Моцарта, Ескамільо в опері «Кармен» Дж. Бізе, Тоніо в опері «Паяци» Р. Леонкавалло, Йоканаан з опери «Саломея» Р. Штрауса та ін.) було підкреслено спільне у можливостях втілювати будь-які драматичні ситуації, але загострювалась увага на різниці у голосах щодо переваг тенорового звучання (витривалість верхнього регістру, легкість, рухливість) та переваг баритонового тембру (витривалість нижнього регістру, сила звуку, щільність звучання, фарба владності, масивності, насиченості грудного резонування у бідь-яких ділянках діапазону). Здобувач відмітив зацікавленість такими формами роботи і надав їм високий ціннісний статус.

Процес формування ціннісного ставлення до сформованого досвіду образних репрезентацій вокальних драм на основі порівняння та зіставлення був більш ефективним за рахунок дослідження оперної музики на платформах на

основі ШІ Naxos Music Library, Digital Opera Archive, які дозволяли майбутнім викладачам вокалу ефективно проводити самостійні дослідження історичної еволюції оперного мистецтва у світі та здійснювати мультимедійні презентації, порівнювати між собою різні однакові тембри-амплуа та використання в операх їх драматургічного ресурсу, а також зіставляти тембри-амплуа різних голосів у процесі вивчення записів бібліотеки Naxos, що розвивало драмогерменевтичне мислення здобувачів, створювало можливості для вдосконалення методичних та художніх навичок накопичення художньо-образних репрезентацій вокальних образів. Дієвими виявились функції ШІ щодо автоматичного перекладу оперних текстів мовами написання творів.

Навички розуміння художньо-образних репрезентацій у контексті режисерського задуму опери розвивались у процесі інтерактивного вивчення оперного мистецтва на платформах Met Opera on Demand, Opera Vision, яке дозволяло здійснювати перегляд вистав з архіву, створити презентацію, проаналізувати режисерське бачення, вокальне виконання та сценографію, а також порівняти між собою репертуарні постановки й режисерські інтерпретації одного театру.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника репрезентаційно-мотиваційного критерію – «інтенції і мотиви щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів», художньо-репрезентаційного досвіду здобувачів, їх зацікавленості в репрезентації різних образних сфер вокальних творів.

Таким чином, на другому етапі методики сформувалася репрезентаційна та інтенціональна сфера особистості майбутніх викладачів вокалу, зріс досвід самоствердження засобами репрезентації різних емоційних фаз драматургічного розгортання образу, зросла орієнтованість в особливостях виконавського втілення вокально-драматичних амплуа тощо.

Для перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування рефлексійно-репрезентаційного компонента було проведено діагностику сформованості показників репрезентаційно-мотиваційного

критерію, яка виявила зростання результатів в учасників ЕГ. Результати прикінцевого зрізу сформованості репрезентаційно-мотиваційного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України, Китаю, України і Китаю наведені у Додатку М (таблиці 17-19).

Третій етап формувального експерименту тривав упродовж першого семестру 2022-2023 н.р., та охоплював такі напрями формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу:

- актуалізації діяльності з проєктування виконавської персоніфікації образу вокального твору;
- активізації розвитку компенсаторних виконавських умінь.

Творчі завдання третього етапу формувального експерименту забезпечували вплив на досвід перетворення в різних героїв вокально-сценічного твору, зростання досвіду емоційно-експресивної комунікації зі слухачами, корекції художньо-операційних виконавських дій в інтерпретаційному осмисленні вокального образу. Вони віддзеркалювали обрані методи навчання й збагачували традиційні організаційні форми освітнього процесу (лекції, практичні та індивідуальні заняття; самостійну роботу) тощо.

Третя педагогічна умова реалізовувалась засобами впровадження виконавсько-проєктувального підходу, який у процесі формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу дозволяє інтегрувати різні види творчої діяльності (музичної виконавської та акторської) з метою застосування акторських вмінь для сценічного втілення образу вокального твору та проєктування стратегії підготовки до його художньо-образної сценічної презентації. Змістовий контекст роботи майбутніх викладачів вокалу над інтерпретацією вокального образу вимагає компенсаторних умінь виразності вокального вимовляння, поетично-музичного фразування, мімічних засобів виразності, виправданої рухової активності тощо. Таким чином, у підготовці виконавця-вокаліста актуалізується площина сценічної майстерності, яка вимагає сформованості індивідуального образу вокаліста з хореографічними, пластичними,

акторськими, драматургічними вміннями, а також володіння різними технологіями роботи над вокальним образом. Зокрема, в ефективному забезпеченні акторської майстерності в опрацюванні вокального образу з його сценічним втіленням є очевидним ресурс технології персоніфікації, що персоналізує вокальне навчання здобувачів, дозволяє, засобами ідентифікації з образом героя, зануритись в епоху, осмислити типологічні історико-культурні особливості художньо-образної виражальності, рефлексувати з власного виконавсько-інтерпретаційного досвіду такої діяльності.

Впровадження виконавсько-проектувального підходу вимагало застосування принципів акцентуації уваги на персоналізації та персоніфікації художньо-образної сфери вокальних творів та враховування компенсаторних художньо-виконавських умінь виконавця-вокаліста (Ван Чень, 2023, с. 15).

Методи художньо-перформативного етапу формувального експерименту посприяли формуванню власного іміджу виконавця-вокаліста, пріоритетів художньо-образної сфери, зростанню міри оволодіння проектуванням виконавських персоніфікацій образів, розширенням комплексу компенсаторних виконавських умінь. Реалізація третьої умови вплинула на зростання досвіду проектування траєкторії персоніфікаційної роботи над образом, в якому застосовувались компенсаторні виконавські вміння. Більш виразними стали досвід акторського опрацювання тексту, свобода інтерпретаційної емоційно-вольової саморегуляції, комплекс художньо-операційних виконавських дій у процесі осмисленої інтерпретації образу. На цьому етапі експерименту було опрацьовано низку творчих завдань.

Формування драмогерменевтичного досвіду у майбутніх викладачів вокалу вимагає постійного удосконалення на заняттях з вокального класу вмінь здійснювати відповідні творчі дії з підготовки до інтерпретації оперного матеріалу у контексті закономірностей вокальної драми. Ефективним творчим методом акторської гри є «Дзеркало», який дозволяє на заняттях розвивати не тільки технічну підготовку до інтерпретаційного втілення художнього матеріалу, але й відпрацьовувати його художньо-емоційний ракурс виразності та взаємодії з

персонажем й на основі самоаналізу себе-виконавця, своєї сценічної присутності та мови тіла, коригувати і поступово відпрацьовувати еталонну інтерпретаційну модель прочитання характеристики образу, враховуючи технологічні завдання виконавця-вокаліста: контроль за диханням та постава, вокальна техніка та артикуляція, взаємодія з сценічним простором, зняття напруги, комунікація з аудиторією тощо. Один з учасників опрацьовував перед дзеркалом арію Доктора (Es-dur) з опери «Син-суперник» Д. Бортнянського. Він звернув свою увагу на контроль за диханням, проаналізував якість постави, позбавився напруженості плечей та шиї та під час виконання розвинених мелодичних фраз з широкими стрибками (які підкреслюють кумедність персонажу), спромігся досягти стабільної дихальної підтримки голосу, правильної роботи діафрагми та досяг вільності щелепи й ненапруженості усього артикуляційного апарату, плавності інтонування ускладнених мелодичних ліній з рівністю вимовляння голосних. Студент досяг успіху й у сценічному втіленні образу та драматургічно вмотивованого поєднання енергійності та хитрості персонажу, знайшов баланс між акторським втіленням підкресленої навмисності звертання та технічно ускладненим музичним інтонуванням; він доцільно використав мімічні засоби, уникнув надмірної жестикуляції, використовував лаконічні жести (легкого підняття руки, нахилу голови, повчального жесту пальцем), підтримував жестами загальний темп і метроритм музики. Детально відпрацьовувались емоційні нюанси комічності персонажу з різними градаціями між поглядом і мімікою.

Творчий метод «Інтонаційні діалоги», який апробувався учасниками експерименту, дозволив їм більш глибоко розуміти власне драматургію арії та її драматургічного значення в опері, удосконалити розуміння та відпрацьовати мовні емоційно-експресивні виражальні нюанси, ключові емоційні акценти, посилити драматургію вокального фразування, сценічної виразності втілення твору. Виконання вправи ефективно здійснюється перед дзеркалом. Здобувачка, яка виконувала вправу на прикладі арії Еболі з опери «Дон Карлос» Дж. Верді, структурувала напрями своєї роботи відповідно до двох емоційно-контрастних

частин твору (перша частина “O don fatale,” друга “O mia Regina”, завершення “Ah! Solo in un chiosrto”), в яких засобами інтонаційного та драматургічного контрастування передаються складні емоційні стани героїні: ненависть, розпач, жаль до себе; кульмінація гніву та відчаю; покаяння та благання. Виконання вправи вимагає глибокого акторського занурення до емоційно-образного змісту кожного з розділів, персоніфікації себе з трагічною героїнею, вмінь інтонування різних емоційних станів, конкретизованих через деталізацію емоційно-різних за психологічними станами монологічних фрагментів тексту (деталізація штрихової й артикуляційної логіки, напруженість розгортання форми, швидкий темп емоційних змін тощо). Студентка демонструвала досвід використання різних інтонацій у прочитанні тексту, переходів з шепоту на вибух емоцій у моментах зміни гучності та темпу, вільне володіння змінами типів вокалізації. Відшукуючи необхідну акторську емоцію, вона діалогізувала сама з собою, у явним іншим з метою пошуку найтонкіших емоційних градацій, була уважною до інтонаційно-сміслових змін. Опрацювання арії вимагало вмінь гнучкої комбінації засобів мовних та вокальних інтонацій, а також прийомів зростання та пом’якшення драматургічної напруги.

Інший учасник, опрацьовуючи метод, зосереджував свою увагу на пошуку ключових смислових фраз у тексті, аналізував текстуальні емоційні стани, імітував розмовне мовлення з співрозмовником, варіативно змінював тембр, гучність, темп, штрихи, фразування та емоції, співав на розмовному диханні, наповнював вокальний твір умовним діалогом (відчуття партнеру по сцені, підіймання інтонації вгору у разі наявності у тексті питання; рішучість інтонації, впевненість у разі стверджувальної думки тощо), створював ефекти розмови в монологічній арії Ельвіри «Де він, дізнатись вирішила» з 1 акту опери «Дон Жуан», перегравав емоції з метою надмірної театралізації тощо.

Результативним методом акторської гри було вивчення партії іншого героя, який здобувачі опрацьовували під час роботи над власним вокальним репертуаром. Так, здобувачка, яка презентувала образ Маргарити в опері «Фауст» Ш. Гуно, в межах сцени смерті Валентина (№19), перейшла з власних

реплік на виконання емоційно-складної драматичної партії Валентина. У своїх декламаційних закличних репліках, в яких на початку сцени Маргарита кличе людей до дуелі, що відбулась та пораненого Валентина, вона представлена як частина натовпу, що підкреслюється унісонним звучанням та діалогізацією її партії з хоровим звучанням, оскільки хор коментує події, що відбуваються. Образ Валентина, до інтерпретації якого переходить здобувачка, є надзвичайно емоційно складним і потребує занурення до вокальних переходів у динаміці образу. Смертельне поранення Валентина передавалось раптовим контрастним сповзаючої донизу руху хроматизованої мелодики, яка відсуває на другий план меторитмічне уповільнення оркестрової партії; станом фізичного виснаження, компенсованим відповідними застиглими рухами рук та знесилоного положення тіла. В епізоді прокляття Маргарити повертається *ff*, яке звучало як важке; стрибки в мелодії загострювали стан болі та підкреслили трагічний фінал. Інтонуючи партію іншого героя з вокальними переходами, виконавиця яскраво презентувала психологічну лінію через різні типи інтонування, віднайшла емоційний баланс між емоційно різними епізодами, проробила вокальні переходи з увагою до акцентування динамічних нюансів, артикулювала емоційно-граничні інтонації, доцільно до стану героя, що помирає, жестикуляцію, міміку та рухи тіла, які сприймалися як додаткові виражальні засоби втілення образу. Проєктування сцени, її етапне планування увиразнилось у гнучкій, наповненій контрастними емоційними станами інтерпретації трагедійного образу.

Успішній реалізації творчих завдань посприяв самостійний досвід здобувачів з використання вокальних тренажерів Vocaloid, який дозволяв імітувати виконання арії у цифровому форматі, працювати над пошуком доцільного тембру та динаміки та Sing Sharp з можливостями здійснювати запис власного виконання арії з метою її самооцінювання в аспектах інтонаційної чистоти, діапазону та динаміки. Запис власної вокалізації з аналізом звукового спектру, резонансу і гармонійності здійснювався на платформі Voce Vista, а

аналіз найбільш вдалих фрагментів інтонування арії, корекція звуку, експериментування з темпом виконання – Audacity.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника особистісно-перформативного критерію – «міра оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору», актуалізації діяльності з перевтілення в різних героїв вокально-сценічного твору.

Важливим кроком для удосконалення виконавсько-проєктувальних навичок здобувачів вважаємо компенсаторні технологічні етюди відповідно до визначених персоналій (добір міміки, пантоміми рухів тіла, експресії рухів у контексті розкриття образу). У процесі опрацювання та підготовки до сценічного втілення образів оперних персонажів здійснювалась діяльність формування індивідуального стилю виконавця-вокаліста на основі розуміння драматургічної ролі й характеристики образу.

Так, одна з учасниць презентувала персоніфікацію образу Мирослави з опери «Золотий обруч» Б. Лятошинського на прикладі аріозо «Ніч огні запалила» з п'ятої картини (завдання виконувалось під фонограму звучання оркестрової партії). Інтерпретація амплуа дівчини-воїна здійснювалась студенткою у площині поєднання символіко-міфологічного та драматичного змісту, увиразнених у красі, ніжності, силі, відвазі, мудрості, щирості кохання. Образ є найбільш рухливим у драматургічному задумі твору: сила героїні виявляється у вирішенні екзистенційної проблеми вибору між зрадником-батьком та відданістю батьківщині. Емоційно-драматургічні трансформації станів героїні, інтонаційно-тематичний потік розвитку її образу впливають на хід розгортання сюжету в цілому, його піднесений висновок. Образ героїні вирішує ліричну лінію драматургії опери, найвиразніше представлену у п'ятій картині, під час зустрічі Мирослави з Максимом у ворожому таборі. Студентка виконувала емоційно-насичене аріозо, в якому передаються складні внутрішні почуття героїні, що спонукало її застосовувати комплекс виконавсько-технічних та артистичних засобів виражальності. Нею був втілений наступний емоційний план аріозо: лірична зосередженість та меланхолійність на початку, перехід до

станів напруження та тривоги з досягненням драматичної кульмінації у середині, на високій теситурі («О, жорстокая доле»), прийняття долі, сила і внутрішня стійкість, глибина журби та самотність, виснаженість – у завершенні.

Втілюючи загальну логіку вокальної лінії та внутрішньої драматургії аріозо, виконавиця виразно продемонструвала персоніфіковане занурення до передачі, засобами спокійної кантилени з плавними широкими фразами, спокійно-тужливого характеру на початку, нічного пейзажу та втілення відповідних йому внутрішніх переживань й роздумів героїні. Перехід до стану тривожності, емоційної напруги, динамізації музичного звучання було вирішено через виразне інтонування драматичних інтонацій, регістрове підвищення голосу, широких стрибків у мелодії. Остання фраза твору, трагічний висновок «Нащо я мушу вже жить» вирішена здобувачкою як стримане ридання героїні. Здобувачка продемонструвала досвід проживання на сцені складних переживань героїні (активувала власний життєвий досвід, розуміння ситуацій морального вибору), досягла ефекту психологічного «оживлення» образу; віднайшла доцільний баланс між кантиленим звучанням та його драматизацією, відчуттям колориту лірично-споглядальної та напруженої дисонантної гармонії; майстерно взаємодіяла із оркестром, вслуховуючись в «голоси» інструментів, які діалогізували з вокальною партією. Результативними у драматургічному сенсі, природними для передачі емоційних станів виявилися продемонстровані компенсаторні артистичні засоби: гордість осанки тіла з легким нахилом уперед (у моменти сумнівів); м'які, ніжні рухи рук на початку та більш енергійні, схвильовані – у кульмінації, доцільний контакт з простором, погляд вдалечінь, пошук відповіді у нічному небі – на початку та ін., що додатково сприяло тембральній та динамічній врівноваженості виконання.

Виконання таких завдань сприяло формуванню показника особистісно-перформативного критерію – «міра оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь», активізації діяльності з емоційно-експресивного підсилення впливу на слухачів.

Таким чином, на третьому етапі методики у процесі проектування виконавських персоніфікацій образів вокальних творів та збагачення комплексу компенсаторних умінь формувався акторський та виконавський досвід майбутніх викладачів вокалу.

Для перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування акторсько-виконавського компоненту було проведено діагностику сформованості показників особистісно-перформативного критерію, яка продемонструвала підвищення рівня результатів в учасників ЕГ. Результати прикінцевого зрізу сформованості особистісно-перформативного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України, Китаю, України і Китаю подані у Додатку Н (таблиці 20-22).

Четвертий етап формувального експерименту тривав упродовж другого семестру 2022-2023 н.р. та був спрямований такі напрями формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу:

- активізація комплексу виконавської та педагогічної діяльності у процесі інтерпретаційного опрацювання вокального образу та твору в цілому;
- стимулювання методичної підготовки щодо опрацювання вокальної партії певного героя.

Творчі розвивальні завдання четвертого етапу формувального експерименту забезпечували вплив на синтез виконавського та педагогічного аспектів драмогерменевтичного досвіду, розвиток здатності інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття, рівень готовності до самостійної методичної роботи над інтерпретацією образу вокальної драми. Він увиразнювався через обрані методи навчання, які збагатили лекції, практичні та індивідуальні заняття; самостійну роботу як організаційні форми освітнього процесу.

Актуалізація четвертої педагогічної умови вимагала запровадження творчо-компетентнісного підходу, який був конкретизований художньо-світоглядним й художньо-ментальним потенціалом мистецтва вокального виконавства; культурологічними, полікультурними, художньо-

комунікативними особливостями вокально-освітнього середовища тощо (там само, с. 16). Підготовка майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю передбачає їх технологічну культуру, художньо-пізнавальну компетентність, володіння інноваційними технологіями, набуття досвіду особистісно-емоційно сприймати вокальні твори, осмислювати їх унікальний художньо-образний смисл, художньо-педагогічного інтерпретування тощо.

Творчо-компетентнісний підхід потребував обґрунтування та запровадження принципів інтегрованості викладацької та виконавської складових у процесі роботи над драматичним змістом вокальних образів і орієнтації опанування вокального образу драми на поєднання герменевтичного та методико-забезпечувального змісту (Ван Чень, 2024, с. 16).

Методи, апробовані на творчо-методичному етапі формувального експерименту, забезпечили накопичення досвіду виконавської реалізації особистісних емоцій, почуттів, загальнолюдських ідеалів і цінностей, виражених у вокальному образі; емпатійного ототожнення власного внутрішнього світу виконавця із внутрішнім світом героя (образу), самостійного відтворення характеру емоційних настроїв у контексті драматургії твору. Застосування четвертої педагогічної умови вплинуло на зростання досвіду інтерпретації образів вокальних творів з позиції їх драматургічного розкриття. Більш виразно стала виявлятися самостійність методичних прийомів для підготовки до інтерпретаційної діяльності.

На цьому етапі експерименту було опрацьовано низку творчих завдань. Так, створення методичних мап роботи над образом опрацьовувалось студентами на прикладі арій зарубіжних та українських композиторів. Учасниця, яка працювала з арією Тоски “Vissi d’arte” (український переклад тексту М. Стріхи) з опери «Тоска» Дж. Пуччіні, розробила методичну мапу, в якій були координовані наступні напрями роботи над твором: 1) осмислення драматургічної ролі арії в загальній драматургії опери; 2) вокально-технічне опрацювання музичного тексту твору; 3) робота над емоційною інтерпретацією

та сценічним втіленням тексту; 4) алгоритм вивчення арії; 5) подолання художньо-технічних труднощів сценічного втілення. Кожен з етапів опрацювання опирався на методичні поради для його ефективного опрацювання. Зокрема, образ Флорії Тоски є надзвичайно складним для сценічного втілення і до сьогодні, з точки зору науковців (Т. Воронова) є дискусійним (а відтак – багатоплановим для інтерпретацій): щирість, емоційність передсмертної арії з одного боку, а з іншого – можливий елемент артистизму (оскільки головна героїня є талановитою актрисою) у зображенні ролі жертви перед вбивством ката. Натомість в образі вбачаємо глибокий внутрішній конфлікт, високий ступінь драматичності й афектів. Втілення ампуа героїні-актриси, з урахуванням оперної естетики веризму, вимагає розподілу музичного матеріалу арії на фрагменти, в яких зображено різні емоційні стани героїні, закоханість, співпереживання, страждання, молитовність, розгубленість, спроба знайти відповідь.

Методичний аспект вокально-технічне опрацювання музичного тексту твору передбачав: опанування вокальної лінії мелодії, яка представлена розвиненими мелодичними хвилями і вимагає розвиненої техніки кантиленного співу; осмислення та відпрацювання широких мелодичних інтервалів як семантичних ознак глибоких душевних переживань, внутрішньо напруженого інтонування експресивних мелодичних фраз з ускладненою метроритмічною будовою; виразного подання внутрішніх та зовнішньої кульмінаційних зон як елементів експресивного мовлення. Методичними вправами з підготовки до виконання цих складних вокально-інтонаційних завдань обрано: вокалізація арії *legato* без тексту (на голосну) з метою відчуття природності поєднання фраз; інтонувати, досягаючи емоційної виразності, зони з інтервальними стрибками; зважаючи на тривалість на структурну розвиненість мелодичного профілю мелодики, тренуватись щодо дихальної підтримки рівномірності звукової лінії. Опанування дихання та фразування на цьому етапі роботи над текстом вимагало постійної дихальної підтримки повільного темпу (*Lento appassionato*) та вмінь економного розподілу повітря для виконання довгих фраз. Методичними

вправами рекомендовано: тренування на довгий видих з контролем якості legato, визначити у фразуванні доцільні місця для дихання, тренуватись у повільному співі «на опорі». Робота з текстом над динамічними нюансами зводиться до інтерпретаційного осмислення повної шкали динамічних контрастів (*pp – ppp – f – pp – ppp – f – pp*), які так само в інтерпретаційному процесі стають активним виражальним засобом. Тренування до здійснення цих дій передбачало вправи з динамічними контрастами у ключових фразах, пошуку різних динамічних варіантів кульмінаційних зон, змінювання темпу задля відпрацювання динамічних переходів.

Для опрацювання емоційної площини інтерпретації та сценічного втілення тексту рекомендувалось відпрацювати стан внутрішнього заглиблення, молитовності на початку арії та більш відкритого виплеску емоцій у процесі розгортання сюжету, з модуляцією наприкінці арії до емоцій надмірної моральної втоми, що можна опрацювати у вправах вимовляння тексту арії з різними емоційними нюансами, до кожного з емоційних фрагментів тексту віднайти унормовані образом виразні компенсаторні засоби (міміки, жестикуляції, положення тіла). Окремий план сценічної підготовки – взаємодія з партією оркестру, який у творі є важливою складовою драматургічного задуму і додатково, так само гнучко, як і у вокальній партії, розкриває еволюцію внутрішніх станів героїні, що вимагає динамічної та смислової збалансованості звучання голосу і супроводу. Визначені етапи опрацювання тексту (аналіз, вокальна партія, інтонування усіх засобів виконавської виразності, взаємодія з оркестром, сценічне втілення) визначають алгоритм виконавсько-інтерпретаційного втілення. Методичний рівень підготовки до втілення образу передбачає копітку, постійну роботу над подоланням помилок, що виникають у творчому процесі й відповідно, постійного включення у роботу вправ для вирівнювання якості звучання голосу та майстерності сценічної поведінки виконавця.

Якісному виконанню завдань такого типу сприяла застосована у самостійній роботі студентів можливість персоналізованого навчання на III-

платформах (зокрема, Karaoke Smart Coach, що дозволяло засобами самотійного репетиційного опрацювання твору покращувати вокальну техніку та артистизм) і засобами так званих розумних тренерів з вокалу, які надають можливість аналізувати темброву якість звучання голосу, розвивати діапазон, навички артикуляції та динамічної виражальності. Додаткові можливості для самопідготовки щодо проєктування образів вокальної драми в художньо-виконавському та методичному аспектах застосовувались можливості інтерактивного мультимедійного навчання: створення VR-екскурсій в оперні театри чи власно симулювати інтерактивні оперні вистави для глядачів (VR реальність), анімаційних постановок або доповнень оперних вистав графічними ефектами (анімація оперних сцен графічними ефектами за допомогою ШІ).

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника творчо-інтерпретаційного критерію – «здатність інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття», активізації комплексу виконавської та педагогічної діяльності у процесі інтерпретаційного опрацювання вокального образу та твору в цілому тощо.

Одним з ефективних драмогерменевтичних завдань було визначення драматургії еволюції образу впродовж оперної драми та створення методичного супроводу щодо його втілення. Здобувачка, яка для виконання завдання обрала образ Дідони (сопрано або мецо-сопрано) з опери «Дідона і Еней» Г. Персела з українським лібрето О. О'Лір. Вона зазначила, що образ у цьому видання клавіра представлений: у №2 арії «Ах, Белінда» (“Ah! Belinda, I am press'd with torment”), №5 Речитатив «Звідки ці чесноти в нім?», №25 Речитатив «Набігли хмари», №33 Речитатив «Даремна проповідь твоя», дует Дідони і Енея «Що я вдію у журбі?», №35 арія «Коли засну в землі» (“When I am laid in earth”). Студентка повідомила, що образ Дідони характеризує її сценічний портрет як сильної, вразливої долею, пристрасної жінки, драматургічна лінія якої як головного персонажу трагедії доводить до кульмінації – її загибелі. Драматургічна лінія розвитку образу за визначенням здобувачки, рухається, починаючи від зображення величної цариці, яка приховує свої почуття, у сцені любовного зізнання виявляє благородство,

ніжність, але стримує себе; сцені розлучення з Енеєм – виявляє пригніченість, скорботність, що переходять у стан гніву, в останній арії – сповнена почуття трагічної безвиході. Обидві арії Дідони є виразним втіленням барокового плачу на основі *basso ostinato*; партія Дідони в усіх музичних характеристиках є довершеним зразком поєднання кантиленного співу, що відображає різні афекти; хроматизації мелодичних ліній, структурної розвиненості мелодичних хвиль, в яких втілено граничні емоційні стани героїні. Методичний супровід роботи над втіленням цього складного барокового персонажу, як зазначила здобувачка, повинен містити: завдання на досягнення вокально-технічної досконалості виконання партії в опері, драматургічної виправданості інтонування засобами виконавської виразності емоційних станів трагедійної героїні, сценічну довершеність балансу виконавсько-вокального та артистичного компенсаторного комплексів виразності, персоніфікацію образу, майстерність стилевідповідної взаємодії голосу і оркестру.

У завданнях з самостійної роботи студентів було рекомендовано застосування ШІ (штучного інтелекту) для аналізу вокальних записів, виявлення у виконанні інтонаційних, дихальних, дикційних вад з метою вироблення рекомендацій щодо їх подолання (платформи Sing Sharp, Singscope), створення імітацій співу та експериментування з тембрами і техніками виконання (симулятор співу Vocaloid). Застосовувались можливості автоматичного аранжування, генерації ШІ індивідуальних, унікальних акомпанементів до арій (AIVA, Amper Music), цифрових імітацій виконання арій відомими оперними співаками з метою вивчення їх техніки, відтворення акустики старовинних театрів для моделювання автентичного виконання оперної музики минулого. Також варто нагадати, що все частіше науковці згадують про віртуальну реальність (додаткову реальність, або віртуальну естетику) як своєрідний арт простір для вивчення мистецтва (Petrenko, M., Zabolotnyi, I., Martyniuk, T., Martyniuk, A., Tkachenko, O., & Yefimov, D. , 2022).

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника творчо-інтерпретаційного критерію – «якість самостійної методичної роботи над

творчою інтерпретацією образу вокальної драми», стимулюванню методичної підготовки щодо опрацювання вокальної партії певного героя.

Таким чином, на четвертому етапі методики сформувалася практико-герменевтична площина досвіду майбутніх викладачів вокалу, зросли навички методичної роботи над образом, розуміння еволюції образу та методичної готовності до її інтерпретації тощо.

Для перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування практико-герменевтичного компоненту було проведено констатувальні процедури вимірювання творчо-інтерпретаційного критерію, які підтвердили зростання результатів в ЕГ. Результати прикінцевого зрізу сформованості творчо-інтерпретаційного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України, Китаю, України і Китаю наведені єу Додатку II (таблиці 23-25).

Узагальнені відомості рівнів сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю на прикінцевому етапі діагностики наведено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Узагальнені значення груп критеріїв оцінки сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю (прикінцевий етап діагностики)

Критерії	Рівні	ЕГ (30 осіб)		КГ (30 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
Художньо-ментальний	В (Високий)	5	16,67	2	6,67
	С (Середній)	15	50,00	8	26,67
	Н (Низький)	7	23,33	12	40,00
	А (Адаптаційний)	3	10,00	8	26,67
Репрезентаційно-мотиваційний	В (Високий)	8	26,67	5	16,67
	С (Середній)	13	43,33	6	20,00
	Н (Низький)	8	26,67	13	43,33
	А (Адаптаційний)	1	3,33	6	20,00

Особистісно-перформативний	В (Високий)	6	20,00	2	6,67
	С (Середній)	14	46,67	6	20,00
	Н (Низький)	9	30,00	13	43,33
	А (Адаптаційний)	1	3,33	9	30,00
Творчо-інтерпретаційний	В (Високий)	5	16,67	3	10,00
	С (Середній)	14	46,66	4	13,33
	Н (Низький)	8	26,67	14	46,67
	А (Адаптаційний)	3	10,00	9	30,00
Узагальнені відомості	В (Високий)	6	20,00	3	10,00
	С (Середній)	14	46,66	6	20,00
	Н (Низький)	8	26,67	13	43,33
	А (Адаптаційний)	2	6,67	8	26,67

Порівняльні результати оцінювання початкового та прикінцевого зрізу формувального експерименту наведено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Порівняльні відомості рівнів сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю

Діагностичні зрізи	групи /рівні	високий	середній	низький	адаптаційний
Початковий зріз	ЕГ	6,67	16,67	23,33	53,33
	КГ	6,67	10,00	30,00	53,33
Прикінцевий зріз	ЕГ	20,00	46,66	26,67	6,67
	КГ	10,00	20,00	43,33	26,67

Графічне відображення порівняльних відомостей експериментального дослідження представлено у діаграмі (Рис. 3.2).

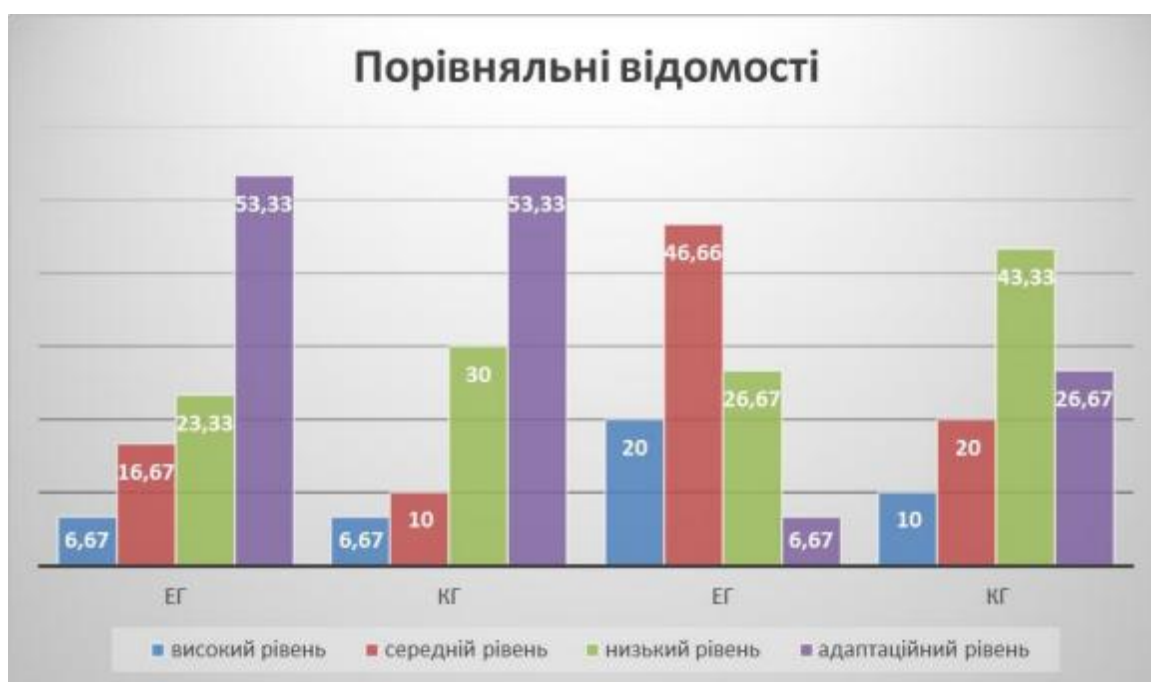


Рис. 3.2. Порівняльні відомості рівнів сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю

Для оцінки статистичної значущості розбіжностей між результатами експериментальної і контрольної груп після проведення формувального експерименту був використаний багатофункціональний критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Цей критерій був обраний тому, що:

- у формувальному експерименті взяли участь дві групи майбутніх викладачів вокалу;
- у кожній групі було по 30 здобувачів, що перевищує мінімально допустиме значення для застосування цього критерію (5 осіб).

У дослідженні для порівняння кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту був використаний критерій φ^* Фішера. Цей критерій є критерієм розсіювання, тобто він дозволяє оцінити, чи є розбіжності між результатами двох груп статистично значущими.

Для доведення статистичної значущості було сформульовано такі гіпотези:

H_0 : частка майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю із низьким і адаптаційним рівнем сформованості драмогерменевтичного досвіду в EG наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у KG;

H_1 : частка майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю із низьким і адаптаційним рівнем сформованості драмогерменевтичного досвіду в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

Результати діагностики підготовленості здобувачів ЕГ і КГ до формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера запропоновано в таблицях 3.6, 3.7.

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

$$p_1 = p(23,33\%) = 1,008$$

$$p_2 = p(16,66\%) = 0,841$$

Емпіричне значення φ^* підраховано за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 30, n_2 = 30,$$

$$\sin(1,008 - 0,841) \cdot \sqrt{\frac{30 \cdot 30}{30 + 30}} = 0,65$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 0,65$. Отже, $\varphi_{крит}^* > \varphi_{емп}^*$.

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

Результати діагностики сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю ЕГ і КГ на початку проведення формувального експерименту (констатувальний зріз)

Таблиця 3.6.

Групи	Високий та середній рівні сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу		Низький та адаптаційний рівень сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу		Разом
	Кількість осіб	Частка	Кількість осіб	Частка	
ЕГ	7	23,33	23	76,66	30
КГ	5	16,66	25	83,33	30

Результати діагностики сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю ЕГ і КГ ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Таблиця 3.7.

Групи	Високий та середній рівні сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу		Низький та адаптаційний рівень сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу		Разом
	Кількість осіб	Частка	Кількість осіб	Частка	
ЕГ	20	66,66	10	33,33	30
КГ	9	30,00	21	70,00	30

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

$$\varphi_1 = \varphi(66,66\%) = 1,911,$$

$$\varphi_2 = \varphi(30,00\%) = 1,159.$$

Після підрахування емпіричного значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 30, n_2 = 30,$$

$$\text{вигн}(1911-1,159) \cdot -0,75-3.873.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 2,90$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь значущості» (рис. 3.4.) 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, тому приймається гіпотеза H_1 : частка майбутніх викладачів вокалу із низьким та адаптаційним рівнем сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

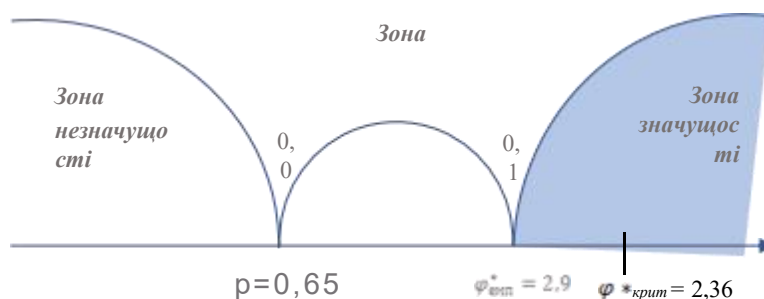


Рис. 3.3. Розташування емпіричного значення розбіжності результатів ЕГ та КГ на вісі значущості Фішера за результатами формувального експерименту

Отже, результати формувального експерименту показали, що розроблена методика формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю є ефективною.

ВИСНОВКИ до розділу 3

У розділі представлено хід, процедура та результати експериментальної роботи: констатувального та формувального експериментів. Обґрунтовано критерії, показники та методи діагностики рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, наведено порівняльні результати контрольної і експериментальної груп.

Критеріями і показниками були.

Художньо-ментальний критерій з показниками: ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними; здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак.

Репрезентаційно-мотиваційний критерій з проказниками: міра оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей; інтенції і мотиви щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів.

Особистісно-перформативний критерій з показниками: міра оволодіння

проектуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору; міра оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь.

Творчо-інтерпретаційний з показниками: здатність інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття; якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми.

Схарактеризовано рівні сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокали: адаптаційний рівень (освітньо-проблемний), низький рівень (неусвідомлений), середній рівень (умотивований), високий рівень (гармонізований). Перевага адаптаційного рівня за всіма критеріями (1 – 54,99; 2 – 56,66; 3 – 54,99; 4 – 53,34) можна пояснити великою кількістю іноземних здобувачів (китайців), які мали попередню освіту в Китаї і мали невеликий досвід роботи над лоперними партіями. Щодо китайських здобувачів в Китаї, вони також не володіли гарними професійними знаннями і уміннями працювати над вокальною драмою.

Аналіз запровадження поетапної методики та їх математично-статистична перевірка засвідчили суттєві підвищення результатів у здобувачів експериментальної групи. Так зміни в ЕГ відповідно до високого рівня були такі: початковий етап: 6,67%, прикінцевий 20%; середній: 16,67%, прикінцевий: 46,66%; низькі: 23,33% , прикінцевий: 26,67%; адаптаційний рівень: 53,33%, прикінцевий: 6,67. Результати в КГ також зросли, але вони не мали таких суттєвих позитивних змін

Результати перевірялися за критерієм Фішера.

ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено розв'язання актуальної проблеми формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю як важливої фахової якості здобувачів вищої мистецької освіти, яка забезпечують здатність інтерпретувати вокальні та вокально-сценічні твори в процесі виконавської та викладацької діяльності.

На основі отриманих результатів було сформульовано наступні висновки.

1. Феномен драмогерменевтики розкривається через поєднання особливостей герменевтичної методології щодо пізнання, аналізу, оцінювання та переживання явищ, які сприймаються і потребують уточнення смислу з феноменом драми як жанрово-видової ознаки творів мистецтва, переважно літератури, театру, вокального мистецтва. Різновидом драматургії є музична драматургія, яка спрямована на створення і пояснення динаміки розгортання художнього образу в контексті цілісного музичного твору, атрибутами якого є засоби художньої виразності, мови мистецтва, які представляють і символізують ідеї, конфлікти, суперечності, їх зав'язки та розв'язання.

У культурології та мистецтвознавстві драматургія розглядається як продукт сценічного втілення літературного або поетичного тексту, що зумовлює інтеграцію різних видів мистецької творчості, поєднання слова та акторської дії. У музичній драматургії застосовується також невізуальне драматургічне мислення, що впливає на формоутворення та розгортання характерних образних ліній музичної тканини.

Уточнення поняття «досвід» дало змогу інтерпретувати його як процес і результат сприйняття, розуміння та практичного застосування знань, отриманих у попередній часовій проєкції, що було емоційно пережито особистістю та склало фонд її репрезентацій, образних уявлень і символів-кодів, які надають змогу інтерпретувати реальні явища, що є схожими, дотичними і надають особистісної впевненості в нових умовах соціального, професійного та побутового життя.

Поєднання драмогерменевтики та досвіду зумовило визначення сутності феномену «драмогерменевтичний досвід», що у контексті мистецької педагогіки та вокальному мистецтві розуміється як процес і результат інтерпретаційної діяльності творчої особистості, заснованої на сприйманні, потрактуванні, переживанні та відтворенні художніх образів на засадах герменевтики як художнього методу.

2. Драмогерменевтичний досвід майбутніх викладачів вокалу у дослідження розуміється як процес і результат їхньої творчої діяльності (виконання, сприйняття, викладання) з опанування музичного тексту драматургічного характеру, зокрема, вокального і вокально-сценічного на основі активних виконавських та педагогічних дій з розуміння, інтерпретації й відображення внутрішніх драматургічних властивостей твору, його образів з метою створення індивідуального образно-сміслового контексту власного проекту твору, використання музичної драматургії як засобу навчання мистецтву та набуття інтерпретаційної майстерності в процесі вокальної підготовки.

Драмогерменевтичний досвід, з огляду на опанування вокального мистецтва, ґрунтується на засадах вокальної педагогіки, охоплює музикознавську, акторську, виконавську та вокально-методичну підготовку, що зумовлює системність, багатокomпонентність та поліфункціональність його структури. На основі системно-структурного аналізу визначено, що феномен драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу конкретизується через систему структурних компонентів, в яких відображено зміст підготовки здобувачів, збагачений активізуючим наповненням його усвідомленими знаннями і навичками у сфері музичної драматургії; алгоритмами інтеграції драми, практичної герменевтики та художньої-творчості; передчуттям сенсу цілісності музичного тексту в інтерпретаційній діяльності майбутнього викладача вокалу; вживанням у внутрішній світ авторів та героїв вокальних та музично-сценічних творів; опануванням діалогічних герменевтичних ситуацій, відкритістю до етапів розгортання драми та ін.

Визначено актуальність наступних компонентів драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу:

Драматургічно-мисленнєвий, що виконує орієнтаційну та когнітивну функції; його елементи: володіння художньо-мовними вокально-текстовими атрибутами, знання щодо закономірностей драмоутворення як основи художньо-драматургічного мислення.

Рефлексійно-репрезентаційний, що виконує рефлексійну та адаптаційну функції; його елементи: накопичення досвіду та рефлексія втілення образів-амплуа, образних репрезентацій щодо вокальної драми.

Акторсько-виконавський, що виконує індивідуалізаційну та корекційну функції; його елементи: володіння техніками персоніфікації та персоналізації вокального образу, наявність комплексу компенсаторних художньо-виконавських умінь.

Практико-герменевтичний, що виконує системну та перетворювальну функції; його елементи: наявність комплексу вербальних і виконавських герменевтичних умінь, методична спроможність до самостійної роботи над творчою інтерпретацією образу в контексті його драматургічного розвитку

3. У якості методологічної основи дослідження обґрунтовано низку наукових підходів, які зумовили вибір принципів методичного змісту. Художньо-мисленнєвий підхід зумовив вибір наступних принципів: опора на формування драматургічного мислення виконавця-вокаліста; орієнтація на етноментальні та стильові властивостях вокальної драми в процесі її опанування. Іntenціонально-рефлексійний підхід дозволив обрати такі принципи: накопичення вокально-образних репрезентацій в різновекторній проєкції; стимулювання рефлексії ціннісного ставлення до різних образів-амплуа. Відповідно до виконавсько-проєктувального досвіду обрано наступні принципи: акцентуація уваги на персоналізації та персоніфікації вокальних образів, що виконуються; врахування компенсаторного художньо-виконавського ресурсу вокаліста. Творчо-компетентнісний підхід зумовив вибір таких принципів: поєднання викладацького та виконавського аспектів в роботі над вокальними

драматичними образами; дотримання гармонійного поєднання герменевтичних та методико-забезпечувальних аспектів роботи над вокальним образом драми.

4. Відповідно до завдань педагогічної діагностики щодо рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу розроблено критеріальний апарат дослідження та методи оцінювання. Критерії і показники розроблено відповідно до оцінювання кожного з представлених структурно-функціональних компонентів та елементів драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

Художньо-ментальний критерій з показниками: ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними; здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак – оцінювали драматургічно-мисленнєвий компонент. Репрезентаційно-мотиваційний критерій з показниками: міра оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей; інтенції і мотиви щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів – оцінювали рефлексійно-репрезентаційний компонент. Особистісно-перформативний критерій з показниками: міра оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору; міра оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь – оцінювали акторсько-виконавський компонент. Творчо-інтерпретаційний критерій з показниками: здатність інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття; якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми – оцінювали практико-герменевтичний компонент.

Результати констатувального експерименту дали змогу встановити якісні і кількісні характеристики рівня сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу: високий рівень номіновано як «гармонізований», за результатами визначення рівня сформованості усіх компонентів до високого рівня віднесено 6,66% ; до середнього рівня, який номіновано як

«умотивований» – сукупний відсоток за усіма критеріями становив 11,67%; низький рівень позначено як «неусвідомлений», його загальний відсоток серед кількості досліджуваних склав 26,68%; адаптаційний рівень, що позначений як «освітньо-проблемний» у відсотковому співвідношенні склав 54,99%. Дані показники відповідали результатам КГ.

Констатувальний експеримент здійснювався в Далянському університеті та Університетів Ушинського. Загальна кількість учасників – 60 осіб.

5. Модель методика формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу складалася з цільового, методологічного, методичного забезпечення та результативного блоків. Перевірка ефективності запропонованої методики здійснювалася засобами формувального експерименту. Перевірялося поетапне впровадження педагогічних умов і методів. На ментально-установочному етапі – педагогічна умова: цілеспрямоване розширення художньо-ментального світогляду щодо оперної драматургії; на досвідно-накопичувальному етапі – педагогічна умова: накопичення художньо-образних вокально-драматургічних репрезентацій та їх осмислення; на художньо-перформативному етапі – педагогічна умова: проектування персоніфікаційних та персонілазійних траєкторій роботи над вокальним образом; на творчо-методичному етапі – педагогічна умова: збагачення досвіду потрактування образів вокальної драми через викладацьку практику. Реалізація пропонованих педагогічних умов супроводжувалася застосуванням таких методів: створення класифікаторів образів-амплуа з засобами їх художнього втілення; усна доповідь-презентація результатів міркування або письмове есе щодо ціннісного ставлення сформованого досвіду образних репрезентацій вокальних драм; творчі методи акторської гри (дзеркало, інтонаційні діалоги, вивчення партії іншого героя з вокальними переходами); компенсаторні технологічні етюди відповідно до визначених персоналій (добір міміки, пантоміми рухів тіла, експресії рухів у контексті розкриття образу); створення методичних мап роботи над образом; визначення драматургії еволюції образу впродовж оперної драми та створення методичного супроводу щодо його втілення.

Математично-статистична обробка результатів дослідження показала суттєві зміни у розподілу здобувачів ЕГ за рівнями: на початку експерименту до високого рівня було віднесено 6,67%, на при кінці 20%; на середньому рівні на початковому етапі було 16,67%, прикінцевий результат – 46,66%; низький: рівень на початку – 23,33%, прикінцевий результат – 26,67%; адаптаційний рівень: 53,33% на початку, прикінцевий: 6,67 на при кінці

Перевірка результатів за критерієм Фішера підтвердила, що існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп після прикінцевого зрізу формувального експерименту, яка вказує на ефективність запроваджуваної методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Александрова О., Шаповалова Л. (2020). Формування мислення сучасного виконавця в системі інтегральних зв'язків теорії музики та інтерпретології. *Modern culture and art history: an experience of Ukraine and EU: Collective monograph*. Riga : «Izdevnieciba Baltija Publishing», 1–20 (Aleksandrova O., Sharovalova L. (2020).

Антонюк, В. (2007). Вокальна педагогіка (сольний спів). К.: ЗАТ «Віпол».

Антонюк, В. Г. (2001). Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект. Київ: Українська ідея.

Антонюк, В. Г. (2009). Лінгвокультурний концепт «вокальна педагогіка». *Часопис національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 1 (2), 94–102.

Антонюк, В. Г. (2000). Постановка голосу. Київ: Українська ідея.

Бендеров, В. (2016). Унікальність героїчного образу Радамеса в «Аїді» Дж. Верді як кульмінації втілення конфлікту почуття та обов'язку в оперній музиці. *Музичне мистецтво і культура*. Випуск 22, 64-74.

Білас, О.І. (2018). Композиторський стиль як чинник художньої цілісності драматичного спектаклю (на прикладі музики А. Кос-Анатольського та В. Камінського до вистав Національного академічного українського драматичного театру імені Марії Заньковецької). (Дис....канд.мист-ва). Львівська національна музична академія імені М. В. Лисенка. Львів.

Бойко, А. (2015). Вокальний стиль belcanto як провідний метод сучасної освіти. *Наукові записки. Сроія Педагогічні науки*. 139. С.221-224.

Бондарева, О. (2021). Драматургічна антологія «Часо-Простір» як метатекст. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія «Філологія», 47, 38-44.

Бондарева, О. (2021). Сучасні драматургічні антології у контексті антологізації українських культурних процесів. *Стаття 1. Етап пошуку форматів*

(1979–2014). *Курбасівські читання. Науковий вісник НЦТМ ім. Л. Курбаса*. 16. С. 50–86

Бондаренко, Л.А. (2013). Професійний саморозвиток майбутнього вчителя музики: герменевтичний підхід. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5437/1/l_bondarenko_VOU_2_IM_%20ktmmm.pdf

Бондарчук, В.О. (2017). Постановка опери Дж. Верді «Аїда» у режисерській інтерпретації Д. М. Гнатюка. *Музичне мистецтво і культура*. Випуск 24,31-41.

Ван, Біньбінь. (2021). Формування транскультурної компетентності майбутні магістрів музичного мистецтва: Проблеми діагностики. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції "Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи" (16–17 листопада 2021 року, м. Суми). 1,с. 160-162. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Ван, Лу, (2021). Формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики. (Дис. доктора філософії), ПНПУ імені К.Д. Ушинського, Одеса.

Ван, Те. (2016). Сильові основи оперних творів Дж. Верді: до проблеми оперного мислення. *Музичне мистецтво і культура, випуск 23*, 46-57.

Ван Чень (2022). Жанр оперної драми у професійній підготовці майбутніх викладачів вокалу. *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.201-203.

Ван Чень (2023). До питання драмогерменевтичної компетентності майбутніх вокалістів. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, Boston, May 26, 2023. Boston-Vinnitsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform*, С.275-276.

Ван, Чень. (2023). Драматургічне мислення студента-вокаліста. *Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики»*, 26-27 квітня 2023 року. Переяслав, 18-21.

Ван, Чень. (2023). Феномен драмогерменевтичного досвіду та його проєкція на виконавсько-педагогічну підготовку майбутніх викладачів вокалу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (134). С. 248-260. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/ван-чень.pdf>

Ван Чень (2024). До питання діагностики сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутнього викладача вокалу. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Переяслав, 24 квітня 2024 року. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав (Київська обл.): Домбровська Я.М, 2024. 126 с. ISBN 978-617-7747-96-2. С.28-30.

Ван, Чень. (2024). Драмогерменевтичний досвід майбутніх викладачів вокалу; методологія і методика формування. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3 (6), 12-20.

Ван, Чень. (2024). Компоненти драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу та критерії їх оцінювання. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 1, 11-16.

Ван Чень. (2023). Феномен драмагерменевтичного досвіду у вокальній підготовці майбутніх фахівців. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези IX Міжнародної конференції молодих учених та студентів (20-21 жовтня 2023 р.)*. Т.1. С.104-106.

Ван Яцзюн. (2018). Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

Вей, Лімін. (2011). Формування вокальної культури у студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій. *Молодь і ринок*. №10 (81). С. 159-162.

Вей, Лісянь. (2023). Оперно-симфонічна творчість як синергійний феномен. *Музичне мистецтво і культура*. Випуск 36, книга 2, 145-155.

Вей, Лісянь. (2023). Явище тексту в оперно-симфонічній творчості: теоретичні передумови партитуризнавства. *Музичне мистецтво і культура*. Випуск 36, книга 1, 126-137.

Ветрова, С. (2016). Розвиток інтелектуально-творчих умінь молодших школярів прийомами драмогерменевтики. *Нова педагогічна думка*, 1 (85), 138-140.

Вишинський, В.В. (2016). Драматургія як поняття та об'єкт музикознавства. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття»*, 14–15 квітня 2016 року, м. Київ, 361-367.

Воробей, О. С. (2019). Феномен пекінської цюцзюй у жанровій парадигмі китайського театру. *Закарпатські філологічні студії*, Вип. 7, Т.1, 145-150.

Гавриленко, Л.М. (2010). *Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

Гадамер Х.-Г. *Істина і метод*. К.: ЮНІВЕРС, 2000. - 464 с.

Гнидь, П. Б. (1997). *Історія вокального мистецтва*. Київ: НМАУ.

Го, Цяньпін. (2019). Вокальна декламація як музично-семантичний феномен в європейській оперній творчості XIX–XX століть (Дис. ... кандидата мистецтвознавства). Одеса: Одеська національна музична академія ім. А. М. Нежданової

Го, Яньжань (2023). *Формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу*. (Дис. ... д-ра філософії за

спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.

Го, Яньцзюнь. (2023). *Формування художньо-дидактичної компетентності*

майбутніх викладачів вокалу. (Дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.

Горбенко, О. (2017). Формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в оркестровому класі. Наукові записки, 157, 55– 59.

Гребенюк, Н. Є. (1999). *Вокально-виконавська творчість: Психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти*. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського

Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навч-метод. посібн. Тернопіль: підручники і посібники, 2008. 224 с.

Го Яньцзюнь, Ніколаї Галина (2022) Методологічні та методичні засади дослідження проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Професійна освіта: методологія, теорія та технології № 15. Переяслав: Переяславський університет імені Григорія Сковороди, с. 70-91 DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2022-15-70-91>

Гегель, Г.В.Ф. (вид. 2019). Феноменологія духу. Видання : Фоліо. https://www.yakaboo.ua/ua/fenomenologija-duhu-2130746.html?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw-5y1BhC-ARIsAAM_oKk8yNCBwTJTf0kPrxexlXkRttOolk1pkQZCjxnE3Bf8XOeU5OXbWDAaAiRZEALw_wcB

Давидов М. Аспекти фахового мислення музиканта – виконавця. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 7. К.: 2013. 930118 с.

Давидов, М.А. (2010). *Виконавське музикознавство. Енциклопедичний довідник*. Київ: Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського.

Давидов М.А Наукова термінологія в музичній педагогіці / М.А.Давидов //Часопис нац.муз акад.України імені П.І.Чайковського. — 2009. — №1 (2). — С.63-83.

Демір М.І. Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки. Дис. канд.пед.наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти Ї/ Марина Ігорівна Демір. – Одеса, 2016. – 264 с.

Жигінас, Т., Нагорна, О. (2020). Осмислення значущості інтерпретації у вокальному виконавстві майбутнього вчителя музичного мистецтва: герменевтичний підхід. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 1, 74-78.

Забута, Б.І. (2011). Драматургія музики в хореографічному просторі. Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія. Вип. 1, 70-75.

Завалко, К.В. (2014). *Методологія формування готовності вчителя музики до інноваційної діяльності: монографія*. Київ : Центр навчальної літератури. 266 с.

Завгородня, Г.Ф. (2016). Основні принципи формоутворення в аспекті закономірностей музичного простору. *Музичне мистецтво і культура*, випуск 23, 218-227.

Зайцева, А. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики*. (Дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Зайцева, І.Є. (2001). *Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва*. (Дис. канд. пед наук). Національний пед.ун-тет імені М.П.Драгоманова. Київ.

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

Інь, Цзяюань. (2017). Опера-балет В. Губаренка «Вій»: деякі семантичні аспекти інтерпретації гоголівського сюжету. *Музичне мистецтво і культура, випуск 24, 101-116.*

Кант, І. (вид. 2000). Критика чистого розуму / Пер. з нім. та приміт. І.Бурковського. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.

Коновалова, І.Ю. (2019). *Феномен композитора в європейській музичній культурі ХХ століття: особистісні та діяльнісні аспекти.* (Дис. ... д-ра мист-ва). Харківська державна академія культури. Харків.

Косінська, Н. Л. (2021). *Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки* (дис. ... доктора філософії: 011 – Науки про освіту (Освітні, педагогічні науки). Уїївський університет імені Бориса Гринченка. Київ.

Кьон. Н.Г. (2024). Мистецтво вокальної імпровізації як культурно-стильовий феномен. *Південноукраїнські мистецькі студії*, вип. 2. 126-131. DOI:[10.24195/artstudies.2024-2.22](https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-2.22)

Кьон Н.Г., Степанова Л.В., Толстова Н.М. (2023). До проблеми методологічного забезпечення формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. № 57, т.1. С. 87-91. <http://www.innovpedagogy.od.ua/vip57>

Кьон, Н. Г., Шилін, Цуй (2019). Подолання сценічно-психологічного бар'єру в магістрантів у процесі їхньої вокальної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 2, 40 – 46.

Лай, Сяоцян (2019). *Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.* (Дис. канд. пед. наук), ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Лактіонов, О. М. (2000). Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду. (Дис. д-ра психол. наук), Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Харків.

Левицька, І.М. (2012). Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки . (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 21.с.

Лєвіт. Д.А. (2022). До питання створення сценічного образу студентів-вокалістів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 88.* С.126-130.

Линенко, А. Ф. (2023). Концептуальні засади діалогового підходу в контексті фортепіанної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка, Вип. 60,* 117–120.

Линенко, А., Ніколаї, Г., & Левицька, І. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, 27,* 17–26.

Линенко, А.Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, № 3 (122),* 55-59.

Лі, Ліцюань. (2020). *Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.* (Автореферат дис. канд, пед. наук), Суми. СумДПУ імені А.С.Макаренка.

Лі, Мін. (2019). *Оперне мистецтво Китаю та Європи в контексті взаємовідображень.* (Дис. ...канд. мист-ва). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського. Харків.

Локарева, Г. В. (2017). Художньо-естетична інформація твору мистецтва в формуванні духовного світу особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 4,* 157-167. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2017_4_20

Ло, Чао. (2018). Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації .(Автореф. дис. к.п.н.). Суми. Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка.

Лобода, Л. М. (2017). Особливості вокально-сценічного втілення персонажів оперного твору. *Музичне мистецтво і культура, випуск 24, 337-346.*

Лок, Дж. (вид. 2007). Розвідка про людське розуміння [Текст] : у 4-х кн. пер. з англ. Н. Бордукова. Акта, 152 с.
<https://web.archive.org/web/20220426052244/http://arhe.com.ua/product/rozvdka-pro-ljudske-rozumnnja-u-4-h-knigah/>

Лю, Бінь. (2017). Крещендування образів пекла як метод інтонаційної драматургії опери А. Сальєрі «Данаїди». *Музичне мистецтво і культура, випуск 24, 131-143.*

Лю, Кешуан. (2017). Формування вмінь створення музично-образної драматургії твору в майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано. (Дис. канд. пед. наук). Суми. СумДПУ імені А.С.Макаренка.

Лю, Ле. (2022). *Оперна творчість китайських-композиторів емігрантів в аспекті взаємодії східних та західних традицій* (Дис....д-ра філософ за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво»). Національна музична академія України імені П. І. Чайковського. Київ.

Лю, Сяовень. (2022). Образ кохання як смисловий осередок оперного твору: виконавсько-актантний підхід. *Музичне мистецтво і культура. Випуск 35, книга 1, 135-145.*

Лю, Сяовень. (2022). Оперна мова як синтетичне виконавсько-діяльнісне явище та специфічний психологічний феномен. *Музичне мистецтво і культура. Випуск 35, книга 2, 123-134.*

Лю, Цзянь (2020). Музична драматургія бродвейського мюзиклу на прикладі «Аїди» Елтона Джона та «За межами норми» Тома Кітта. *Аспекти історичного музикознавства, Вип. ХІХ-ХХ, 392-410.*

Лю, Сянь (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки.* (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Лянь, Юнь. (2009). Пекинська опера як музично-естетичний феномен. (Дис. канд мистецтвознавства). Харків.

Льовкіна, О. (2010). Ідейні витoki тектології Олександра Богданова: історико-філософський контекст. *Матеріум. Випуск 39. Історико-філософські студії*. С.68-71 <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/80a19776-92f5-4324-9a1b-63af167626d7/content>

Мартинюк, А. К. (2020). Вокальна педагогіка Павла Голубєва в сучасній мистецькій освіті. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 2. С. 167-171.

Мартинюк, А. К. (2020). Українська вокальна педагогіка: джерелознавчий дискурс. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (188), 116-120. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-188-116-120>

Мен, Сіан. (2019). *Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах*. (Дис.канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Одеса – Суми.

Мережко, Ю.В. (2024). Історико-ретроспективний аналіз формування фахової майстерності майбутніх викладачів вокалу. *Інноваційна педагогіка*. 68. том 1. с.175-178.

Мимрик, М.Р. (2022). Герменевтика музичних творів у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін: акмеологічний вимір. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 28, 37-44.

Мінаков, М. А. (2007). Досвід і філософія: Еволюція поняття досвіду в західній філософії XIX-XX століть. (Автореф. дис. дра філос. наук), Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України, Київ.

Мінь, Шаовей. (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

Мірошниченко, Н. (2020). «Часопростір» новітньої української драми від минулого до майбутнього. *ЧАСО&ПРОСТІР. Антологія сучасної української історичної драми : збірка п'єс /упоряд. Н. Мірошниченко. Київ : Саміт-книг.. С. 4–10.*

Мозгальова, Н. Г., Щолокова, О. П., & Барановська, І. Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Педагогічні науки, 3(128), 151-159. doi:10.24195/2617-

Молчанова-Долінко, В. (2017). Технологія формування поліхудожньої компетентності під час навчання майбутніх вчителів музики. Збірник наукових праць «Педагогічні науки», 76, 95-99. Отримано з http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_76/part_2/21.pdf

Москаленко, В. (2013). Лекції з музичної інтерпретації: навчальний посібник. Київ.

Москва, О. (2021). Формування технологічної культури майбутніх музичного мистецтва засобами технології персоніфікації. (Дис. канд. пед. наук). Одеса.

Небога, О. (2017). Київська вокальна школа у першій половині ХХ ст. Музичне мистецтво і культура. Вип. 25. С. 303-311.

Нечасенко, Т. В., Лішафай, О. О. (2021). Музична драматургія в аудіовізуальному просторі. Мистецтвознавчі записки, 40, 191-195.

Ніколаї, Г., & Сунь Жуй. (2022). Феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу: Науковий дискурс. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти(28), 45-53.

Ніколаї, Г., Тао Жуй. (2021) Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу /Г. Ніколаї, Тао Жуй // Інноваційна

педагогіка. Вип. 37, 2021. 126-130. Режим доступу: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/27.pdf>.

Носуля, А. В. (2023). Актуальні теоретичні аспекти вивчення еволюції європейського оперного мистецтва: історія та сучасність. *Музичне мистецтво і культура, випуск 36, книга 2, 43-56*.

Носуля, А. В. (2017). Генезис та жанрові атрибути камерної опери. *Музичне мистецтво і культура, випуск 25, 42-53*.

Носуля, А. В. (2017). Діалогічні умови і семантичні особливості функціонування оперного тексту. *Музичне мистецтво і культура, випуск 24, 186-197*.

Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності*. (Дис. ... д-ра педагогічних наук). Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет». Кривий Ріг.

Овчаренко, Н. (2023) Формування художньо-інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2(126), 185–198*.

Оганезова-Григоренко, О. В. (2009). *Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки* (Дис. канд.пед. наук). Одеса. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського.

Олексюк, Г. В. (2019) Музичність як елемент драматургічного мислення Олександра Олеся. *Прикарпатський вісник НТШ. Слово. Мистецтвознавство. 2 (54). С. 305-310*.

Олексюк, О., Коваль А. (2017). Герменевтичні принципи мистецької освіти: інтерпретаційний дискурс. *Освітологія, 6, 135-142*.

Олексюк, О. М., Ткач, М. М., & Лісун, Д. В. (2013). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: Колективна монографія. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка.

Олендарьов, А. В. (2016). Композиторські інструментальні стилі в музиці до драматичних вистав (на прикладі творчості вітчизняних композиторів другої половини ХХ ст.). *Музичне мистецтво і культура, випуск 23, 290-301.*

Павленко, О.В. (2019). Індивідуальний досвід у просторі життєдіяльності особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць, 7, Вип. 35, 194-203.* <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i35/23.pdf>

Падалка, Г. (2008). *Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін).* Монографія. Київ.

Пан На. (2013). *Методика роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Пань, Шен. (2022). *Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.* (Дис. доктора філософії PhD), ПНПУ імені К.Д.Ушинського, Одеса.

Пен, Юй. (2021). *Методика формування творчих умінь у майбутніх викладачів вокалу.* (Дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.

Помпеева, А.Ю. (2017). *Вокальна стилістика у європейській опері малої форми кінця ХІХ – ХХ століть.* (Дис. ...канд.мист-ва). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського. Харків.

Попович, Н.М. (2012). *Зміст і структура професійно-особистісного досвіду.* Збірник наукових праць. Вип. 12, 130-134. file:///C:/Users/User/Downloads/znppo_2012_12_24.pdf

Попович, Н. М. (2013). *Професійно-особистісний досвід у структурі підготовки майбутнього вчителя музики: Наукова монографія.* Київ: НАКККиМ.

Растригіна, А. М., Забіляста, Л. Л. (2019). Гартування професійної майстерності майбутнього фахівця-вокаліста як фактор реалізації новітньої парадигми освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 176, 16–23.

Реброва, Г.О. (2024). Проектне навчання як тренд світового мистецько-освітнього простору. *Південноукраїнські мистецькі студії. 1*. С. 42-49.

Реброва, О.Є. (2014). Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. (Дис. д.-ра пед наук). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ.

Реброва, О.Є. (2023). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*. Монографія. Суми.

Реброва, О., & Реброва, Г. (2018). Феноменологія міждисциплінарності та умови її застосування в підготовці майбутніх учителів художніх та гуманітарних спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 49-56.

Ревенко, В. О. (2020). «Сільська честь» П. Масканьї в європейському музично-культурному контексті: до проблеми виконавської інтерпретації. *Музичне мистецтво і культура. Випуск 31, книга 2*, 262-272.

Самітов В. Теоретичні основи фахового мислення музиканта-виконавця як критерій професійної культури: монографія. Луцьк: ПрАТ «Волинська обласна друкарня», 2011. Вид. 3. 270 с.

Самойленко, О. (2020). Психологія мистецтва: сучасні музикознавчі проєкції : монографія. Одеса: Видавничий дім «Гельветика».

Самойленко, О. (2011). Теорія музикознавчої інтерпретації як напрям сучасної герменевтики. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Київ*, 2 (11), 3–11.

Стібнєва, С.С. (2009). *Вокальна творчість актора драматичного театру: мистецтвознавчий та психолого-педагогічний аспекти*. (Автореф. дис.). канд..мист-ва). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського. Харків.

Сердюк, О.В., Уманець, О.В. Слюсаренко, Т.О. (2002). *Українська музична культура: від джерел до сьогодення* (Навч. монографія). Харків: Основа.

Слюсар, Н. О. (2004). Структурно-функціональні особливості драматургійних текстів (автореф. дис. канд. філол. наук). Днепропетрівськ: Дніпропетровський національний університет

Смирнов, С. Д. (1985). Психологія образу: Проблема активності психічного відбиття. Отримано з <https://bookitoria.com.ua/ua/p1692206148-smirnov-psihologiya-obraza.html>

Сова, М. О., Деніжна, С. О., Петухова І. О. (2022). *Психологія творчості : навчальний посібник*. Ірпінь : Державний податковий університет, 392 с.

Спіліотті, О.В. (2012). Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Стахевич, О. Г. (2002). *Основи вокальної педагогіки. Ч. 1: Природно-наукові теорії співу : навч. посіб. для музичних та пед. ВНЗ. Харків-Суми, 2 с.*

Степанов, В.А. (2017). Герменевтичний аспект навчання майбутніх учителів музики аранжуванню в процесі фахової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, 59, 176-172.*

Степанова, Л.В. (2019). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії*. (Дис... канд.пед.наук). Одеса – Суми. СумДПУ імені А.С.Макаренка.

Сунь, Пенфей. (2018). *Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П Драгоманова. Київ.

Сюта, Б. (2006). Драматургія музична. Українська музична енциклопедія. Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології, Т. 1, 661.

Ся, Гаоян. (2019). Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. (Автореф. дис. канд.

пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Тань, Сяо. (2022). *Формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в КНР засобами китайської народної опери* (Дис. ... д-ра філос). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків.

Тао Жуй. (2021). *Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу*. (Дис. доктора філософії). ПНПУ імені К.Д.Ушинського. Одеса.

Ткаченко, М.О. (2017). До проблем втілення художнього образу вокального твору засобами сценічної виразності (у контексті виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва). Педагогічні науки. Збірник наукових праць . Вип.LXXY. Т.2. С. 192-194.

Ткачук, А. О. (2010). *Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. 21 с.

Тоцька, Л. О. (2004). Становлення української вокальної педагогічної школи в історичному аспекті. Наукові записки : збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. LV (55) : педагогічні та історичні науки. С. 151-156.

Тоцька, Л. О. (2010). *Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. 19 с.

У, Сюань. (2020). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації*. (Дис. доктора філософії). ПНПУ імені К.Д.Ушинського.

У, Хуйминь. (2016). Психологічні передумови і умови оперної вокально-інтонаційної інтерпретації. Музичне мистецтво і культура, 23, 311-323.

У, Хуйминь. (2016). Явище образно-рольового інтонування в опері: герменевтичний аспект. *Музичне мистецтво і культура*, 22, 337-346.

Фан, Фей. (2023). Формування етностильових виконавських умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва за художньо-герменевтичним підходом. (Дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.

Філософія культури: основні поняття, напрями, персоналії. Колективна монографія. /За загальною редакцією Тимошенка М. О. Київ. 2020.

Хань, Юйцень. (2019). *Формування умінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Київ–Суми.

Харенко, А. (2019). Музична драматургія як творчий метод у джазовому мистецтві: на прикладі фортепіанної творчості Сергія Давидова. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, Вип. 55, 155-169.

Хе, Їн. (2023). *Формування методичної компетентності майбутніх викладачів фортепіано в процесі ансамблевого музикування*. (Дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.

Хон, Чен. (2008). *Феномен тембру-амплуа баса в оперному співі XIX–XX століть*. (Автореф. ... дис.канд.мист). Одеська державна музична академія ім. А.В. Нежданової, Одеса.

Цюлюпа, Н. Л. (2009). Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі

інструментальної підготовки. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Цяо, Чжи. (2023). Шляхи формування оперної логосфери та способи її вивчення. *Музичне мистецтво і культура. Випуск 36, книга 1, 114-125.*

Чеботаренко, О. (2018). Музичний текст як культурологічний феномен у контексті музичної освіти. *Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія.* Кривий Ріг: ФО-П Чернявський Д. О., С. 100–121.

Чень, Бо. (2017). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.* (Дис. ...канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

Чень, Сяо. (2021). Катартичні аспекти інтерпретативного синтезу як основи оперного образу. *Музичне мистецтво і культура, випуск 33, книга 2, 175-186.*

Чень, Чень. (2020). Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. (Дис. ...канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.

Черкашина, М. (1986). *Историческая опера эпохи романтизма. Опыт исследования.* Киев: “Музична Україна”.

Чжан, Івен. (2017). Опера творчість Дж. Пуччіні як феномен пізньоромантичного розуміння теми «Вічно жіночного». *Музичне мистецтво і культура. Випуск 25, 76-87.*

Чжан, Мяо (2019). Вокальна інтерпретація оперного образу як процес особистісного автопоезису. *Музичне мистецтво і культура. 2019. Випуск 28, книга 1 . С.228-237*

Чжан, Мяо. (2017). Взаємодія речитативності та кантіленності в оперних творах Дж. Верді. *Музичне мистецтво і культура, випуск 25, 67-76.*

Чжан, Мяо. (2019). *Вокально-виконавські чинники оперного стилю: інтонаційно-мелодійна типологія*. (Дис. канд. мистецтвознавства). Одеса. Одеська національна музична академія імені А.В.Нежданової.

Чжан, Цзунжуй. (2023). *Національно-культурні традиції вокально-сценічного мистецтва Китаю ХХ – початку ХХІ ст. на прикладі Пекінської опери*. (Дис. ... д-ра філософії з галузі знань 02 – Культура і мистецтво, зі спеціальності 025 – Музичне мистецтво). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.

Чжан, Яньфен. (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю*. (Дис. канд. пед. наук). Київ, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. 253 с.

Чжоу Є. (2020). *Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів*. (Дис. канд. пед. наук), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

Чжу, Пен. (2021). *Методика формування мотивації до виконавської самопідготовки у майбутніх учителів музики*. (Дис. канд. ... пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Київ–Суми.

Чжу, Юньжуй. (2021). *Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій*. (Дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.

Шевченко, О.В. (2021). *Консолідаційний підхід до формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва*. (Дис. канд. ... пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

Шиман І. А. (2023). *Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці* (Дис. доктора філософії). ПНПУ імені К.Д.Ушинського

Шип С.В. (2004). Про семіотичні основи музично-педагогічної герменевтики. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. Одеса : Астропринт, 4-5, 210-214.

Шип С.В., Лянь Юйцзінь. Чинники художньої семантики вокальної музики. Актуальні проблеми мистецької педагогіки. Випуск 2 (3). 2023. С. 75–81.

Шип, С. (2020). *Методологія музикознавства. Постановка проблеми та основні поняття*. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського*. Вип 129. Київ, 2020. С. 9-25.

Шип, С. (2023). *Музична герменевтика*. монографія. Одеса. ПНПУ імені К.Д.Ушинського.

Шип, С. (1998). *Музична форма від звуку до стилю*. Начальний посібник. Київ: «Заповіт».

Шуляр, О.Д. (2014). *Історія вокального мистецтва: І ч.* Монографія: 2-ге видання, перероблене та доповнене. Івано-Франківськ.

Ю, Янь (2023). *Формування художньо-образних репрезентацій майбутніх бакалаврів музичного мистецтва засобами фортепіанних програмних творів*. (Дис. доктора філософії). ПНПУ імені К.Д.Ушинського.

Юй, Хейюань.(2022). *Формування вокально-виконавської майстерності китайських студентів в умовах інтернаціоналізації освітнього простору*. (Дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.

Ярко, М., Каралюс, М. Аналіз музичних творів у версії герменевтики музичного тексту. *Молодь і ринок, №3-4 (182-183), 145-151*.

Ян Пенфей, Кьон Н.Г. (2024). Сутність поняття «вокальна культура» та художньо-педагогічний потенціал європейського вокального мистецтва у її

формуванні в здобувачів освітнього рівня «бакалавр». *Південноукраїнські мистецькі студії. Вип. 3. С. 82-88.*

Bagga-Gupta, S., Ferm Thorgersen, C., Georgii-Hemming, E., & Varkøy, O. (2014). Aesthetic and communicative experiences: Building on the ideas of Christopher Small. *Music Education Research*. Retrieved from <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A547278&dswid=640>

Bilova, N., Novska, O., & Volkova, Y. (2020). Implementation of the Synergetic Potential of Artistic Communication as an Innovative Strategy of Art Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 133-146. doi:10.7596/taksad.v9i2.2678

Bernstein, L. (1959). *Music for everyone*. New York: Simon and Schuster. Retrieved from https://archive.org/details/joyofmusic0000unse_s4w0/mode/2up

Bernstein, L. (1966). *The Infinite Variety of Music*. New York: Anchor Books
Con E. *Word into music: The composer's approach to the text: Sound and poetry*. – N.Y., 1957. – S. 3–15.

Dewey, J. (1986). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, pp. 241-252). Taylor & Francis Group. doi:10.1080/00131728609335764218

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Simon and Schuster. Retrieved from. URL: <https://bit.ly/3YSzFal>

Dewey, J. (2001). *Democracy and education by John Dewey : A Penn State electronic classics series publication*. Pennsylvania State University.

Dodd, D. H., & White, R. M. (1980). *Cognition: Mental Structures and Processes*. Published by Allyn & B.

Dubnov, S., McAdams, S., & Reynolds, R. (2006). Structural and affective aspects of music from statistical audio signal analysis. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(11), 1526-1536. doi:10.1002/asi.20429

Fenby-Hulse, K. (2019). *Music and Narrative in the Eighteenth Century: Gluck's Iphigénie en Aulide as Dramatic Tableau*. *Open Library of Humanities*. 5 (1), 48. doi: <https://doi.org/10.16995/olh.131>

Gavin, H. (1998). *The Essence of Cognitive Psychology: Essence of Psychology Series*. Prentice Hall.

Godoy, R. I., & Jorgensen, H. (2012). *Musical imagery*. Routledge. doi:10.4324/9780203059494

Guralnyk, N., Zaitseva, A., & Rastrygina, A. (2020). The Training of Music Teachers According to Humanistic Oriented Artistic Paradigm. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 249-257. doi:10.7596/taksad.v9i1.2422

Halyna Nikolai, Mirosław Kisiel and Yan Peng (2023) Vocal education in the context of intercultural communication: Experience of teaching chinese students *International Journal of Chinese Education* Volume 12, Issue 1. January-April. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2212585X231169741>

Habermas J. (1998). *The Philosophical Discourse of Modernity*.— Cambridge: MIT Press, 1998. — 430 S.

Heidegger, M. (2001). *Being and Time*. (J. Macquarrie, & E. Robinson, Trans.)

Husserl, E. (1983). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy: First Book: General Introduction to a Pure Phenomenology*. (F. Kersten, Trans.) Boston: Kluwer Academic Publishers Group. Retrieved from <http://dhspriority.org/kenny/PhilTexts/Husserl/Ideas1.pdf>

Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd. Retrieved from <http://pdfobjects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-RobinsonBlackwell-1962.pdf>

Phenomenology. (F. Kersten, Trans.) Boston: Kluwer Academic Publishers Group. Retrieved from <http://dhspriority.org/kenny/PhilTexts/Husserl/Ideas1.pdf>

Javier Olvera-Fernández; Ramón Montes-Rodríguez; Almudena Ocaña-Fernández; (2023). Innovative and Disruptive Pedagogies in Music Education: A Systematic Review of The Literature, *International Journal of Music Education*. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/02557614221093709>

Le Goff, J. (1985). *Mentalities: a history of ambiguities. Constructing the past: Essays in hist. methodology: Engl.trans / Ed.by Le Goff., Nora P. with introd. By Lucas C.* Cambridge ets.; P. : Cambridge univ. Press, 1985. P.166 – 167.

Lomax, A. (1968). *Folk Song Style and Culture*. Washington. P. 223.

Liudmyla Kondratska, Olena Rebrova, Halyna Nikolai, Tetiana Martyniuk, Liudmyla Stepanova, Ganna Rebrova. (2021). Musician-performer in the field of bioethics: a mental act (стаття в іноземному виданні (Web of Science) AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, 11 (02), 2021. – 132-138. Source: <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1102/PDF/1102.pdf>

Mandrou, R. (1974). *La France au XVII et XVIII s. P.*, 1974. 360 p.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. Retrieved from www.jstor.org/stable/20447229

McAdams, S. (2004). Musical Forces and Melodic Expectations: Comparing Computer Models and Experimental Results. *Music Perception*, 21(4), 457–498. doi:10.1525/mp.2004.21.4.457

Oleksiuk, O., Rebrova O., Mikulinska, O. (2019). Dramatic Hermeneutics As a Perspective Technology In the Artistic Education. *Journal of History Culture and Art Research* Sayı 3. <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/index>.

París, Ana Costa, Sotés-Elizalde, María Ángeles. (2010). Opera and aesthetic formation: a proposal from an artistic education perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2819–2823

Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford university press. Retrieved from <https://bit.ly/42TVGXN>

Paivio, A. (2013). *Imagery and verbal processes*. Psychology Press. Retrieved from <http://bit.ly/40G0Zc1>

Pan Sheng. (2019). Essence of artistic-pedagogical education of future musical art teachers. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 10(94), 305-313. doi:10.24139/2312-5993/2019.10/305-31

Petrenko, M., Zabolotnyi, I., Martyniuk, T., Martyniuk, A., Tkachenko, O., & Yefimov, D. (2022). Virtual Reality as an Artistic Space in the Context of Musical Art. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(2), 371-381. <https://doi.org/10.18662/brain/13.2/348>

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement*. Paris: PUF.

Rogers C. R. Empatic: an unappreciated way of being // *The Counseling Psychologist*. 1975. V. 5. – № 2. – P. 2–10.

Tsohatzidis, S. L. (2013). Self-reference and the divorce between meaning and truth. *Logic and Logical Philosophy*. 2013. № 22(4). P. 445–452. DOI: 10.12775/LLP.2013.025.

Tun Dao Czin. *Performance and analysis of Chinese musical works / Tun Dao Czin, Sun Min Chgu.* – Pekin. – Folk musical publishing house, 2001. – 280 p.

Zenz Helmut. (2003): Ernst Cassirer im Internet. <https://web.archive.org/web/20041009124949/http://www.helmut-zenz.de/hzcassir.html>

Zhang, Yun.(2020).*Research on The Innovation of Music Education and Music Creation in Colleges and Universities.*

<https://www.clausiuspress.com/conferences/LNEMSS/IEESASM%202019/19IESASM591.pdf>

Zhao, Wenhao. (2021). Innovative Practice of Playing and Singing Course with OBE Concept. *Art and Performance Letters*.

https://www.clausiuspress.com/assets/default/article/2022/01/05/article_1641372942.pdf

Zhi-Feng Liu. (2017) *Study of Teacher Core Competence from The Perspective of Innovation and Entrepreneurship Education.*

https://www.researchgate.net/publication/326800122_Study_of_Teacher_Core_Competence_from_the_Perspective_of_Innovation_and_Entrepreneurship_Education

王琛. (2019) .普契尼及其歌剧《蝴蝶夫人》/王琛.大连大学学报, 2019, 40, 04 (Ван Чень. (2019) . Пуччіні та його опера Мадам Баттерфляй / Ван Чень. Вісник Далянського університету, 2019, 40, 4)

王琛. (2020) .柴科夫斯基的歌剧《黑桃皇后》的创作背景分析/王琛.大连大学学报·2020, 41, 04. Ван Чень.(2020). Аналіз творчого підґрунтя опери Чайковського «Пікова дама» / Ван Чень. Вісник Далянського університету, 2020, 41, 04

王善虎、殷岳 (2009). 论声乐演唱中的感觉与认知. 黄钟-武汉音乐学院学报, 3, 21. (Ван, Шаньху, Ін, Ює. (2009). Міркування стосовно питання про почуття і пізнання у виконанні вокальної музики. Хуан Чжун – Ухань: Видавництво Уханьської консерваторії, 3, 21).

刘丽. (2008). 论音乐欣赏中的感情体验. 中国教育发展研究, 5(8), 121-122. [Лю Лі. (2008). Про емоційний досвід в оцінюванні музики. Дослідження з розвитку освіти в Китаї, 5(8), 121-122.].

徐小清译. (2005). 戏剧北京/北京//旅游教育出版社. 235 页

(Сюе Сяоцінь. (2005). Пекінський театр. Пекін: Туризм і освіта,–235).

费玉平.京剧唱腔句法与作品分析/费玉平//上海:海音乐出版社, 2001– 286 页

(Цзя Юйпін. (2001). Аналіз творів і структури мелодій пекинської опери. Шанхай: Шанхай музичний. С. 286).

孙姣姣 . (2018). 音乐艺术在表演和欣赏中的情感体验探讨 . 戏剧之家 , 279(15), 60-62. [Сунь Цзяоцзяо. (2018). Обговорення емоційного досвіду в контексті виконання та оцінювання творів музичного мистецтва. Будинок драми, 279(15), 60-62.].

胡东冶 . (2009).浅论现代声乐教学 《吉林省教育学院学报(学科, 吉林省, 07, (233), 25, 36-38 页 . (Ху, Дуньє (2009). До питання про сучасні тенденції викладання вокальної музики. Вісник Педагогічного інституту, провінція Цзилінь 7, 25 (233), 36–38).

- 金铁霖 《声乐教学艺术》【M】 北京 人民音乐出版社 2008 年 共 217 页.
(Цзинь, Телінь (2008). Мистецтво вокальної педагогіки. Пекін: Нар. Музика).
- 陈延帅.(2022).”高校音乐教育与学生创新能力培养研究”国际教育论坛.
<https://www.front-sci.com/journal/article?doi=10.12238/jief.v4i1.4458>
- (Чень Яньшуай (2022). Міжнародний освітній форум «Дослідження музичної освіти в коледжах і університетах та розвиток інноваційної здатності студентів». Журнал Міжнародний освітній форум).
- 张昌通. (2011). 谈音乐表演艺术的情感体验. 散文选刊(11), 23-24. [Чжан Чангтонг. (2011). Емоційний досвід у музичному виконавському мистецтві. Вибрані нариси(11), 23-24.].
- 喻宜萱. (2009). 教学名言/喻宜萱. 洛阳师范学院学报, 28, 3. (Юй, Ісюань (2009). Про викладання вокальної музики. Журнал Лоянський педагогічного інституту 28, 3).
- 张龙庆. (2012). 论音乐欣赏中的情感体验. 大众文艺(16), 33. [Чжан Лунцін. (2012). Оцінювання музики та емоційний досвід. Популярна література і мистецтво, (16), 33.].

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю

Критерії	Показники
художньо-ментальний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними; - здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак.
репрезентаційно-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> - міра оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей; - інтенції і мотиви щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів.
особистісно-перформативний	<ul style="list-style-type: none"> - міра оволодіння проектуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору; - міра оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь.
творчо-інтерпретаційний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття; - якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми

Додаток Б

Таблиця 2

Методична карта дослідження рівнів сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю

Критерії	Показники	Діагностичні методики
художньо-ментальний	ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперування ними	опитування щодо міри здатності відчувати та ідентифікувати фази енергійного потоку емоційного розгортання образної сфери вокального твору (вступ, експонування образів, зав'язки, розгортання, кульмінації, розв'язки конфлікт, епілог), образної взаємодії та наскрізного розвитку
		творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності усвідомлювати зв'язок звукового образу з характерністю музичного інтонуювання, кореляцією основних компонентів музичної мови (ритм, мелодія, фактура, тематизм, типи викладу)
		тестування з виявлення міри активності у розумінні безперервного процесу модифікації виражальних виконавських засобів у процесі відтворення художньо-образного змісту, елементів дії з їх послідовністю в системі музичної мови твору
репрезентаційно-	здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак	опитування з виявлення міри активності у застосуванні знань про композиційно-драматургічну ідею твору як ідентифікатор стилю
		творчо-діагностичне анкетування щодо виявлення орієнтації у музичних подіях, інтонаційному та тематичному процесі в творі у контексті художньо-ментального досвіду
		діагностична карта з самооцінювання міри обізнаності у відображенні закономірностей драмоутворення, елементів драми й прихованого героя, внутрішнього діалогу виконавця з поетом і композитором на внутрішньому плані вокальних форм
репрезентаційно-	міра оволодіння образними	тест-опитувальник щодо ступеня

мотиваційний	амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей	орієнтованості в особливостях виконавського втілення вокально-драматичних амплуа
		діагностична карта з самооцінювання активності занурення до змісту художнього образу на основі психологічного механізму ототожнення себе з емоційним світом образу, психологічними станами автора або героя, пейзажу, події та ін.
		творчо-діагностичне завдання з виявлення здатності винаходити доцільні інтерпретаційно-виконавські дії з метою репрезентації різних образних амплуа
	інтенції і мотиви щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів	діагностична карта самооцінювання через самоствердження зростанням досвіду репрезентації різних емоційних фаз драматургічного розгортання образу
		опитувальник для виявлення зацікавленості в репрезентації різних образних сфер вокальних творів
		аналітичний практикум для виявлення уміння ідентифікувати в образній репрезентації драматургічного змісту вокальних творів рівні інтонаційного та тематичного конфлікту
особистісно-перформативний	міра оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору	етюд з акторського опрацювання тексту вокального твору
		творчо-діагностичне завдання з виконавського проєктування персоніфікації образу
		творчо-діагностична вправа з перевтілення в різних героїв вокально-сценічного твору
	міра оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь	сценічно-виконавські вправи з емоційно-експресивного підсилення впливу на слухачів
		сценічно-драматургічний етюд з удосконалення емоційно-вольової саморегуляції в інтерпретаційному процесі
		діагностична вправа з виявлення навичок довільної корекції художньо-операційних виконавських дій для

		максимально осмисленої інтерпретації образу вокальної драми
творчо-інтерпретаційний	здатність інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття	діагностична презентація виконавської реалізація особистісних емоцій, почуттів, прагнень, загальнолюдських ідеалів і цінностей, виражених у вокальному образі
		діагностична вправа на виявлення навичок емпатійного ототожнення власного внутрішнього світу із внутрішнім світом героя (образу) вокального твору
	есе з тематики розуміння змісту вокального твору на духовному рівні	
	якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми	творчо-діагностичне завдання на самостійне втілення «інтонаційної моделі» вокального твору на основі його інтонаційно-сміслового осягнення
творчо-діагностичне завдання на самостійне відтворення музичної мови вокального твору в аспекті персоналізованого змісту образу		
творчо-діагностичне завдання на самостійне відтворення змін у характері емоційних настроїв відповідно до типу драматургії твору		

Додаток В

Методики для діагностики рівня сформованості драматургічно-мисленнєвого компонента драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу

Опитування щодо міри здатності відчувати та ідентифікувати фази енергійного потоку емоційного розгортання образної сфери вокального твору, образної взаємодії та наскрізного розвитку

Інструкція. Просимо взяти участь у дослідженні щодо сформованості вашого драматургічного мислення. Прочитайте кожне висловлювання і позначте свою відповідь: так (+); мабуть, так (+ -); мабуть, ні (-); ні (- -).

1. Я розумію, що на рівні звукового втілення музичної інтонації як основи вокального образу, відбувається емоційне розгортання образної сфери вокального твору
2. Я розумію, що емоційне розгортання образної сфери вокального твору залежить від музичного інтонування в його структурно-типологічних складових – висоти, ритму, ладу, гармонії, метру, тембру, діапазону, динаміки, артикуляції тощо, а також віддзеркаленні в них історико-культурного досвіду композиторської, виконавської та слухацької діяльності
3. Я зацікавлений розуміти вокальний твір як синтез мовної дії, тексту, контексту, що допомагає мені диференціювати фази енергійного потоку емоційного розгортання його образної сфери
4. Мене цікавить педагогічна інтерпретація внутрішніх драматургічних законів вокально-сценічних творів як феномену образної взаємодії
5. Мені зацікавила думка, що у вокальній музиці поетичне слово спричиняє на композитора образний, інтонаційний і композиційний вплив
6. Я не погоджуюсь з думкою, що фази енергійного потоку емоційного розгортання образної сфери вокального твору (вступ, експонування, зав'язка, розгортання, кульмінація, розв'язка конфлікту, епілог) виключно пов'язані з мелодичним процесом
7. Мене не дивує інформація про те, що фортепіанні вступ і заключення в солоспівах не входять до основних частин форми і не несуть драматургічного навантаження
8. Для мене важливо, що виразні та зображальні деталі музичних текстів ліричної, любовно-ліричної, пейзажної вокальної лірики виступають критеріями драматургічно-сміслового значення у розгортанні образної сфери
9. Я не вважаю за потрібне навчатись розрізняти у різних жанрах вокальної творчості експозиційні та розвивальні драматургічні фази розгортання образної сфери твору
10. Мене не цікавить типологія вокального формотворення у драматургічному

аспекті, оскільки я вважаю, що розгортання образної сфери вокального твору не детермінує музичну форму

Методика обробки результатів. За кожну вірну відповідь нараховується три бали. Чим вище сумарний бал, тим вище рівень міри здатності відчувати та ідентифікувати фази енергійного потоку емоційного розгортання образної сфери вокального твору, образної взаємодії та наскрізного розвитку. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, середній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки та самооцінки міри здатності відчувати та ідентифікувати фази енергійного потоку емоційного розгортання образної сфери вокального твору, образної взаємодії та наскрізного розвитку є наступними. Здобувачі українського університету досягли 3,33% високого (3-0 негативних відповідей), 16,66% середнього (5-4 негативних відповідей), 30% низького (7-6 негативних відповідей), 53,33% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 10% високого (3-0 негативних відповідей), 20% середнього (5-4 негативних відповідей), 26,67% низького (7-6 негативних відповідей), 43,33% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів.

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності усвідомлювати зв'язок звукового образу з характерністю музичного інтонування, кореляцією основних компонентів музичної мови (ритм, мелодія, фактура, тематизм, типи викладу)

Інструкція. Опрацювати нотний матеріал вокального твору «Романс» К. Дебюссі і змоделювати зв'язки звукового образу з характерністю музичного інтонування, кореляцією основних компонентів музичної мови.

№	Творчо-діагностичне завдання
1	Презентація звукового образу
2	Презентація музичного інтонування
3	Презентація ритму, метру і темпу музичного інтонування
4	Презентація звуковисотної організації музичного інтонування
5	Презентація ладової організації музичного інтонування

6	Презентація музичної динаміки та артикуляції
7	Презентація синтаксичної будови музичного мовлення

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були вміння моделювати і презентувати письмово музичне мовлення (звуковий образ, музичне інтонування; ритм, метр і темп музичного інтонування; звуковисотна та ладова організація, музична динаміка та артикуляція, синтаксична будова музичного мовлення). Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, середній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки та самооцінки міри здатності усвідомлювати зв'язок звукового образу з характерністю музичного інтонування, кореляцією основних компонентів музичної мови (ритм, мелодія, фактура, тематизм, типи викладу) є наступними. Здобувачі українського університету досягли 0% високого, 13,33% середнього, 23,34% низького, 63,33% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 16,67% високого, 10% середнього, 26,67% низького, 43,33% адаптаційного рівнів.

Тестування з виявлення міри активності у розумінні безперервного процесу модифікації виражальних виконавських засобів у процесі відтворення художньо-образного змісту, елементів дії з їх послідовністю в системі музичної мови твору

Інструкція. Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Я визнаю, що мелодія романсів, пісень, вокальних ансамблів, оперних арій є інтонаційним засобом, що найбільш гнучко, повно і глибоко передає гаму переживань і психологічних станів людини у процесі відтворення художньо-образного змісту
2. Я визнаю, що вокальна лінія у творі є специфічним засобом виразності, який охоплює ритм, гармонію, інструментовку та ін. елементи музичної мови, але й одночасно їх породжує
3. Мене надихає робота над якістю звучання мого голосу у процесі опрацювання вокальних творів, оскільки, відтворюючи художньо-образний зміст та драматургічні елементи дії, я орієнтуюсь на засоби мелодичної виразності
4. Мене надихає робота над пластикою звучання мого голосу та її трансформаціями у зв'язку з осмисленням фаз драматургічно-смыслового

значення образної сфери

5. Мене цікаво працювати над вокальним твором з точки зору втілення в ньому різних рис мелодичного руху - розчленованості, драматургічно важливих інтонаційних кроків, динамічної мінливості, прискорення та уповільнення руху, пошвавлення ритму руху, дроблення та злиття
6. Для мене важливо опрацювати зв'язки інтонування і ладових особливостей вокальних творів, демонструвати не тільки яскраві інтонаційні контрасти ладових систем, але й тенденцію до звуження інтервалів у творах драматичного характеру та ін.
7. Мене не цікавлять деталі виконавського опрацювання місцевих та загальної кульмінацій, оскільки я не вважаю за необхідне підкреслювати у творі зв'язки між динамічними змінами у розвитку образної сфери та виражальними ефектами
8. Я не вважаю для себе важливим демонструвати закономірність музичної інтонації у вокальних творах з нерегулярними тактовими акцентами, які характеризують оперну музику європейської традиції
9. Мені складно передавати виконавськими засобами синтаксичну впорядкованість тексту вокального твору, оскільки я ще недостатньо володію засобами артикуляції, динаміки, агогіки для образно-сміслового пом'якшення або підкреслення цезур
10. Мені складно віднайти правильний темп виконання твору, оскільки я не відчуваю його зв'язку з мелодикою, гармонією, ладом, ритмом, фактурою і музичною формою твору як системи виражальних засобів, що впливають на етапи драматургічної дії

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були осмисленість та об'єктивність самооцінювання у відповідях. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, середній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки та самооцінки міри активності у розумінні безперервного процесу модифікації виражальних виконавських засобів у процесі відтворення художньо-образного змісту, елементів дії з їх послідовністю в системі музичної мови твору є наступними. Здобувачі українського університету досягли 6,67% високого (3-0 негативних відповідей), 10% середнього (5-4 негативних відповідей), 26,67% низького (7-6 негативних відповідей), 46,66% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 13,33% високого (3-0 негативних відповідей), 16,67% середнього (5-4 негативних відповідей), 26,67% низького (7-6 негативних відповідей), 43,33% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів.

Опитування щодо міри активності у застосуванні знань про композиційно-драматургічну ідею твору як ідентифікатор стилю

Інструкція. Просимо взяти участь у дослідженні щодо сформованості вашого драматургічного мислення. Прочитайте кожне висловлювання і позначте свою

відповідь: так (+); мабуть, так (+ -); мабуть, ні (-); ні (- -).

1. Вважаю, що власний метод монтажу мелодій народно-пісенної культури, відображення ідеального світу через національно-ідентичні деталі, пісенність як формоутворювальний елемент, національний колорит театральної-обрядової драматургії, ліричний надсюжет вказують на стиль вокально-сценічної творчості М. Лисенка
2. Вважаю, що переважання класицистських композиційно-драматургічних ідей жанру Lied, що дисонувало з романтичною стилістичними устремліннями, характеризує стилістику пісенної творчості Й. Брамса
3. Вважаю, що структурована внутрішньо-полярна багатотемність у характеристиках музичних образів є ознакою оперної стилістики Р. Вагнера
4. Вважаю, що аконфліктна драматургія у вокальному творі вказує на його сучасну стилістику
5. Втілення, як основної, ідеї самоствердження особистості засобами специфічного національного колориту, індивідуалізації мови героїв, залучення портретних лейтмотивів, створення характеристики героя засобами деталі у статусі величини, наявності варійованих і незмінних тематичних комплексів кожного персонажу з пародіюванням рис його характеру, постійна взаємодія діалогічних та сольних епізодів, ансамблів притаманне оперному стилю Б. Бріттена
6. Лейтхарактеристики, пов'язані з фантастикою; колористичність музики, підкреслена вишуканою гармонічною мовою, стилізація фольклорних зразків; ліричний спів, наближений до веснянок, принцип жанрового узагальнення характеризують незавершеної хорової опери М. Леонтовича
7. Тонке відчуття душевної експресії персонажів, передача динаміки їх почуттів, пластичність і одночасно драматична насиченість музичних картин, збагачення драматургії ефектами і прийомами ХХ ст. вказують на стиль оперної творчості В. Губаренка
8. Постверистське залучення імпресіоністичних та пізньоромантичних засобів музичної виразності, звернення до екзотичних, історико-героїчних, казкових сюжетів, втілених у багаточастинній композиційній формі характеризує оперну творчість Молодої школи (П. Масканьї, Р. Леонкавалло, Ф. Чілеа, У. Джордано)
9. Музичну драматургію, в якій відтворено модель духовного зростання ліричного героя, як монодрами людської душі, модуляцію з лірико-психологічного плану в драматичний відображено у творі Ф. Шуберта «Двійник»
10. Орієнтація на монгольський народний мелос, драматургічної взаємодії величності, душевності і ліризму вказують на вокальну творчість Улан Туога

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були осмисленість та об'єктивність самооцінювання у відповідях. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, середній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки та самооцінки міри активності

у застосуванні знань про композиційно-драматургічну ідею твору як ідентифікатор стилю є наступними. Здобувачі українського університету досягли 3,33% високого (3-0 негативних відповідей), 23,34% середнього (5-4 негативних відповідей), 20% низького (7-6 негативних відповідей), 53,33% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 3,33% високого (3-0 негативних відповідей), 13,33% середнього (5-4 негативних відповідей), 20% низького (7-6 негативних відповідей), 63,33% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів.

Творчо-діагностичне анкетування щодо виявлення орієнтації у музичних подіях, інтонаційному та тематичному процесі в творі у контексті художньо-ментального досвіду

Інструкція. Прослухати з нотами оперний етюд «Капуанська долина» М. Вериківського і увиразнити письмово, на основі художньо-ментального досвіду, зміни музичних подій, специфіки інтонаційного та тематичного процесу з модельним прогнозуванням виконавської інтерпретації твору.

№	Творчо-діагностичне анкетування
1	Ознайомлення з текстом твору
2	Вербальна презентація інтонаційного процесу
3	Вербальна презентація тематичного процесу
4	Модельовання завдань, що виникли в художньо-розумовому процесі опанування твору
5	Модельовання завдань, що виникли в інтерпретаційному процесі
6	Модельовання завдань, що виникли в художньо-педагогічному процесі

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були вміння моделювати і презентувати письмово музичне мовлення (звуковий образ, музичне інтонування; ритм, метр і темп музичного інтонування;

звуківисотна та ладова організація, музична динаміка та артикуляція, синтаксична будова музичного мовлення). Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, середній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного анкетування щодо виявлення орієнтації у музичних подіях, інтонаційному та тематичному процесі в творі у контексті художньо-ментального досвіду є наступними. Здобувачі українського університету досягли 3,33% високого, 16,67% середнього, 16,67% низького, 63,33% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 10% високого, 6,67% середнього, 20% низького, 63,33% адаптаційного рівнів.

Діагностична карта з самооцінювання міри обізнаності у відображенні закономірностей драмоутворення, елементів драми й прихованого героя, внутрішнього діалогу виконавця з поетом і композитором на внутрішньому плані вокальних форм

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою.

№	Критерій самооцінювання	Шкала оцінок
1	Художня завершеність вокальної форми залежить від образного, інтонаційного і композиційного впливу на неї поетичного слова, а також драматургічно-сміслового варіанту прочитання композитором поетичного тексту	5 4 3 2 1
2	Композиція вокального твору, як спосіб угруповання музичного матеріалу, віддзеркалює елементи драми: тема, ідея, конфлікт, розв'язка тощо	5 4 3 2 1
3	Драматургічний конфлікт у розгортанні вокальної форми є засобом тематичної роботи, просування тематизму до авторського висновку, реалізації ідеї	5 4 3 2 1
4	Розуміння системної організації драматургічних елементів є метою слухачького сприйняття просторового і часового становлення образно-змістовного плану форми	5 4 3 2 1
5	Образна логіка вокальної форми	5 4 3 2 1

	детермінована принципами драматургії як процесуально-часового процесу становлення	
6	Як виконавець і майбутній викладач я відчуваю авторську поезику вокальної форми і сприймаю процес тематичного розвитку як сюжет, пов'язаний з прихованим героєм, прихованим характером програмності	5 4 3 2 1
7	Вважаю, що розгортання у вокальній формі прихованої драматургічної дії спонукає трансформувати його розуміння до статусу художнього аргументу	5 4 3 2 1
8	Для реалізації виконавського внутрішнього діалогу з поетом і композитором в інтерпретації вокальної форми я опираюсь на відповідний тип інтонування та розуміння драматургічного значення композиційних прийомів	5 4 3 2 1
9	Вважаю, що для опрацювання вокальної форми у контексті відбиття в ній елементів драми й прихованого героя є перспективною сходинкова схема	5 4 3 2 1
10	Мені цікаво відчувати у розгортанні вокальної форми моменти змін музично-сислового поля на інше та моделювати їх інтонування з метою творення музичного сенсу	5 4 3 2 1

Методика обробки результатів. Після заповнення діагностичної карти експерти підсумовували отримані дані кожного респондента та розподіляли на кількість отриманих оцінок. Адаптаційний рівень – 5-10 балів, низький – 10-20, середній – 29–35, високий – 35-50.

Аналіз результатів. Результати експертної самооцінювання міри обізнаності у відображенні закономірностей драмоутворення, елементів драми й прихованого героя, внутрішнього діалогу виконавця з поетом і композитором на внутрішньому плані вокальних форм є наступними. Здобувачі українського університету досягли 3,33% високого, 20% середнього, 23,34% низького, 53,33% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 6,67% високого, 10% середнього, 20% низького, 63,33% адаптаційного рівнів.

Таблиця 3.

Узагальнені результати сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України за художньо-ментальним критерієм

Показники художньо-ментального критерію	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними	1	3,33	4	13,33	8	26,66	17	56,66
здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак	1	3,33	6	20	6	20	17	56,66
Середній показник, %	1	3,33	5	16,67	7	23,34	17	56,66

Таблиця 4.

Узагальнені результати сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах Китаю за художньо-ментальним критерієм

Показники художньо-ментального критерію	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними	4	13,33	5	16,67	8	26,66	13	43,33
здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак	2	6,66	3	10	6	20	19	63,33
Середній показник, %	3	10	4	13,33	7	23,34	16	53,33

Додаток Г

Методики для діагностики рівня сформованості рефлексійно-репрезентаційного компонента драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу

Тест-опитувальник щодо ступеня орієнтованості в особливостях виконавського втілення вокально-драматичних амплуа

Інструкція. Надайте письмові відповіді на питання («так» або «ні», відповідь мотивуйте).

1. Що Ви розумієте під особистісними смислами виконавця у контексті виконавського втілення вокально-драматичних амплуа?
2. Чи передбачає, з Вашої точки зору, виконавське втілення вокально-драматичного амплуа автономізацію інтерпретативних мовних завдань?
3. Чи пов'язані, з Вашої точки зору, особливості виконавського втілення вокально-драматичних амплуа з програмою поведінки у межах сюжетно-подієвої художньо-рольової структури?
4. Чи можна вважати найвищою формою висловлення у втіленні образу-персонажу образне-сміслові інтонування?
5. Чи можна погодитись з думкою, що виконавське втілення вокально-драматичного амплуа, як своєрідного привласнення образу, включає не тільки психологічні властивості артиста, але й темброві особливості його голосу?
6. Чи можна погодитись з думкою, що почуттєвий лад амплуа визначається відповідним до драматургічного сенсу відтворенням темпу, метроритму, динаміки, інтервальної логіки мелодії та якості звуковідтворення, артикуляції, агогіки, ладових характеристик, тембру тощо?
7. Чи можна погодитись з думкою, що межі вокального амплуа потрібно долати прийомами характерного співу як ознаки драматичного мислення співака-актора?
8. Чи можна погодитись з думкою, що показником характерності оперного персонажу виступає тембр його голосу, здатний міняти відтінки персонажного самопочуття?
9. Чи можна погодитись з думкою, що мелодійні, жанрові, ладотональні, метроритмічні, темброві та ін. композиторського тексту прийоми дозволяють визначити і диференціювати характери персонажів?
10. Чи можна погодитись з думкою, що вокальне інтонування персонажу є індикатором відношення композитора до створеного оперного світу?

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були осмисленість відповідей. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, середній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки щодо ступеня орієнтованості в особливостях виконавського втілення вокально-драматичних амплуа є наступними. Здобувачі українського університету досягли 10% високого (3-0

негативних відповідей), 13,33% середнього (5-4 негативних відповідей), 16,67% низького (7-6 негативних відповідей), 60% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 13,33% високого (3-0 негативних відповідей), 6,67% середнього (5-4 негативних відповідей), 36,67% низького (7-6 негативних відповідей), 43,33% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів.

Діагностична карта з самооцінювання активності занурення до змісту художнього образу на основі психологічного механізму ототожнення себе з емоційним світом образу, психологічними станами автора або героя, пейзажу, події та ін.

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою.

№	Критерій самооцінювання	Шкала оцінок
1	Працюючи над змістом художнього образу вокального твору, я відтворюю персонажну свідомість	5 4 3 2 1
2	Занурення до змісту художнього образу на основі психологічного механізму ототожнення себе з його емоційним світом призводить до збагачення особистості виконавця, ресурсу його нескінченної доповнюваності	5 4 3 2 1
3	Опрацьовуючи вокальні номери опер епохи бароко, я ототожнюю себе з психологічними станами страждання, гніву, радості, любові та ін., які є оперними прийомами афектів	5 4 3 2 1
4	На етапах ознайомлення, співування, виконання твору я ідентифікую себе з героєм твору й емоційно переживаю світоглядну площину вокального образу	5 4 3 2 1
5	У процесі занурення до змісту художнього образу на основі психологічного механізму я ототожнюю себе з психологічними станами автора або героя і розумію доцільні до цього інтонаційні межі матеріалу	5 4 3 2 1
6	У процесі занурення до змісту художнього	5 4 3 2 1

	образу на основі психологічного механізму я ототожнюю себе з героєм твору і розумію, що розвиток образу завжди відповідає передбаченій стратегії	
7	Ототожнюючи себе із емоційним світом образу, я розумію, що психологічне навантаження тенору-героя є різним для ліричного та драматичного голосів	5 4 3 2 1
8	У процесі художньо-педагогічного інтерпретування вокального твору занурення до змісту художнього образу на основі ототожнення себе з емоційним світом героя відбувається за допомогою техніки психологічного перенесення	5 4 3 2 1
9	Опанування техніки ототожнення себе з емоційним світом героя вокального твору вимагає від виконавця уявлень про специфічну художню реальність, розуміння символічної природи образу, що виявляється через елементи музичної мови, практики передачі художньої інформації	5 4 3 2 1
10	Розуміння вокального твору через контексти емоційного світу образу, психологічних станів автора або героя, пейзажу, події впливає на автентичність трактування його художніх смислів	5 4 3 2 1

Методика обробки результатів. Після заповнення діагностичної карти експерти підсумовували отримані дані кожного респондента та розподіляли на кількість отриманих оцінок. Адаптаційний рівень – 5-10 балів, низький – 10-20, середній – 29–35, високий – 35-50.

Аналіз результатів. Результати експертної активності занурення до змісту художнього образу на основі психологічного механізму ототожнення себе з емоційним світом образу, психологічними станами автора або героя, пейзажу, події та ін. є наступними. Здобувачі українського університету досягли 3,33% високого, 6,67% середнього, 23,34% низького, 66,66% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 0% високого, 6,67% середнього, 33,33% низького, 60% адаптаційного рівнів.

Творчо-діагностичне завдання з виявлення здатності винаходити доцільні інтерпретаційно-виконавські дії з метою репрезентації різних образних амплуа

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки виявлення здатності винаходити доцільні інтерпретаційно-виконавські дії з метою репрезентації різних образних амплуа є наступними. Здобувачі українського університету досягли 6,67% високого, 10% середнього, 20% низького, 63,33% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 3,33% високого, 6,67% середнього, 26,67% низького, 63,33% адаптаційного рівнів.

Діагностична карта самооцінювання міри самоствердження через зростанням досвіду репрезентації різних емоційних фаз драматургічного розгортання образу

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою.

№	Критерій самооцінювання	Шкала оцінок
1	Я відчуваю задоволення під час огортання слухача м'яким звучанням мого голосу на початку експонування ліричного образу	5 4 3 2 1
2	Мені подобається, що постійне вивчення нових вокальних творів зростанням досвіду репрезентації різних емоційних фаз драматургічного розгортання образу	5 4 3 2 1
3	Я впевнений у своїй виконавській майстерності, коли на різних етапах драматургічного розгортання образу, емоційно взаємодію з партією фортепіано	5 4 3 2 1
4	Я самостверджуюсь, тому що через репрезентацію різних емоційних фаз драматургічного розгортання образу я втілюю цілісну художню картину світу, представлену у творі	5 4 3 2 1
5	Я впевнений, що для виразної репрезентації різних емоційних фаз драматургічного розгортання образу, мені потрібно володіти навичками безперервної модифікації виразальних засобів	5 4 3 2 1
6	Мені важливо набувати досвід розуміння і виразу психологічно-збагаченої інтонаційної семантики багаторівневого музичного образу у творах монологічного характеру	5 4 3 2 1

7	Мені важливо опанувати композиторську техніку драматургічного вирішення кульмінаційних зон вокальних творів з метою пошуку відповідної манери втілення розгортання музичного образу	5 4 3 2 1
8	Мене надихає детальна розробка емоційної партитури вокального образу, оскільки вона впливає на успішність артистичного втілення поезики композиторського тексту	5 4 3 2 1
9	Я самостверджуюсь, коли під час опанування різними вокальними творами емоційно-виразно відтворюю зони драматургічного розвитку образу	5 4 3 2 1
10	Я впевнений, що для відчуття слухачами ідентичності типу музичної драматургії вокального твору, важливо осмислено і виразно втілити розв'язку інтонаційного конфлікту (контрасту)	5 4 3 2 1

Методика обробки результатів. Після заповнення діагностичної карти експерти підсумовували отримані дані кожного респондента та розподіляли на кількість отриманих оцінок. Адаптаційний рівень – 5-10 балів, низький – 10-20, середній – 29–35, високий – 35-50.

Аналіз результатів. Результати експертної самооцінювання міри самоствердження через зростанням досвіду репрезентації різних емоційних фаз драматургічного розгортання образу є наступними. Здобувачі українського університету досягли 13,33% високого, 6,67% середнього, 36,66% низького, 43,33% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 3,33% високого, 13,33% середнього, 33,33% низького, 50% адаптаційного рівнів.

Опитування для виявлення зацікавленості в репрезентації різних образних сфер вокальних творів (на прикладі вокального циклу на вірші Г. Гейне Д. Клебанова)

Інструкція. Просимо взяти участь у дослідженні щодо сформованості вашого драматургічного мислення. Прочитайте кожне висловлювання і позначте свою відповідь: так (+); мабуть, так (+ -); мабуть, ні (-); ні (- -).

1. Я зацікавлений опанувати цикл як зразок своєрідної драми-монологу
2. Мені цікаво, що на драматургічному рівні у творі відображений, у різних образних модифікаціях, складний внутрішній світ людини, що асоціюється з романтичним мистецтвом

3. Я зацікавлений розуміти романс «Вранці я встаю, гадаю» як втілення образу внутрішнього пробудження героя та любовне томління від очікування зустрічі з коханою
4. Романс «В гаю, на дикій стежині» важливо презентувати стан самотності людини, заглибленої у свої думки
5. Для мене важливо знайти відповідні засоби виконавської виразності, щоб відтворити образ романсу «Поклади лиш руку на серце, друг», в якому, драматургічно контрастно, вперше у циклі зображається образ смерті
6. Мені зацікавила думка, що у вокальній музиці поетичне слово спричиняє на композитора образний, інтонаційний і композиційний вплив
7. Я не зацікавлений трактувати образну сферу романсу «Спершу я п'їтьми боявся» як стан відчаю ліричного героя, оскільки в завершальній фразі з'являються елементи скерцозності
8. Я погоджуюсь, що романс «Кохані риси неземні» вимагає потрактування як гімну коханій, з якою назавжди розлучений герой.
9. Для мене важливо, що в романсі «Я в чашу лілії білу» представлена найтонша, лірично наповнена образна сфера
10. Мені цікаво драматургічно увиразнити маршову і одночасно сумну образну сферу романсу «Заграли оркестри рано»

Методика обробки результатів. Критеріями оцінювання виконання завдання були осмисленість та об'єктивність самооцінювання у відповідях. Адаптаційний рівень – 3–6 балів, низький – 9–12, середній – 15–18, високий – 21–30.

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки виявлення зацікавленості в репрезентації різних образних сфер вокальних творів (на прикладі вокального циклу на вірші Г. Гейне Д. Клебанова) є наступними. Здобувачі українського університету досягли 13,33% високого (3-0 негативних відповідей), 13,33% середнього (5-4 негативних відповідей), 30% низького (7-6 негативних відповідей), 43,33% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 3,33% високого (3-0 негативних відповідей), 0% середнього (5-4 негативних відповідей), 30% низького (7-6 негативних відповідей), 66,66% адаптаційного (9-8 негативних відповідей) рівнів.

Аналітичний практикум для виявлення уміння ідентифікувати в образній репрезентації драматургічного змісту вокальних творів рівні інтонаційного та тематичного конфлікту

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки виявлення уміння ідентифікувати в образній репрезентації драматургічного змісту вокальних творів рівні інтонаційного та тематичного конфлікту є наступними. Здобувачі українського університету досягли 13,33% високого, 10% середнього, 33,33% низького, 43,33% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 3,33% високого, 6,67% середнього, 36,67% низького, 53,33% адаптаційного рівнів.

Таблиця 5.

Узагальнені результати сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України за репрезентаційно-мотиваційним критерієм

Показники художньо-ментального критерію	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними	2	6,66	3	10	6	20	19	63,33
здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак	4	13,33	3	10	10	33,33	13	43,33
Середній показник, %	3	10	3	10	8	26,67	16	53,33

Таблиця 6.

Узагальнені результати сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах Китаю за репрезентаційно-мотиваційним критерієм

Показники художньо-ментального критерію	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними	1	3,33	2	6,66	8	26,67	19	63,33
здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак	1	3,33	2	6,66	10	33,33	17	56,66
Середній показник, %	1	3,33	2	6,67	9	30	18	60

Додаток Д

Методики для діагностики рівня сформованості акторсько-виконавського компонента драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу

Етюд з акторського опрацювання тексту вокального твору

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки етюду з акторського опрацювання тексту вокального твору є наступними. Здобувачі українського університету досягли 0% високого, 6,67% середнього, 30% низького, 63,33% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 13,33% високого, 13,33% середнього, 30% низького, 43,33% адаптаційного рівнів.

Творчо-діагностичне завдання з виконавського проектування персоніфікації образу

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки творчо-діагностичного завдання з виконавського проектування персоніфікації образу є наступними. Здобувачі українського університету досягли 6,67% високого, 6,67% середнього, 36,66% низького, 63,33% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 6,67% високого, 13,33% середнього, 26,67% низького, 53,33% адаптаційного рівнів.

Творчо-діагностична вправа з перевтілення в різних героїв вокально-сценічного твору

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки творчо-діагностичної вправи з перевтілення в різних героїв вокально-сценічного твору є наступними. Здобувачі українського університету досягли 3,33% високого, 13,33% середнього, 33,33% низького, 50% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 10% високого, 13,33% середнього, 23,34% низького, 53,33% адаптаційного рівнів.

Сценічно-виконавські вправи з емоційно-експресивного підсилення впливу на слухачів

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки сценічно-виконавських вправ з емоційно-експресивного підсилення впливу на слухачів є наступними. Здобувачі українського університету досягли 6,67% високого, 13,33% середнього, 23,34% низького, 56,66% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 0% високого, 10% середнього, 33,33% низького, 56,66% адаптаційного рівнів.

Сценічно-драматургічний етюд з удосконалення емоційно-вольової саморегуляції в інтерпретаційному процесі

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки сценічно-драматургічного етюду з удосконалення емоційно-вольової саморегуляції в інтерпретаційному процесі є наступними. Здобувачі українського університету досягли 13,33% високого, 16,66% середнього, 30% низького, 40% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 3,33% високого, 3,33% середнього, 26,66% низького, 66,66% адаптаційного рівнів.

Діагностична вправа з виявлення навичок довільної корекції художньо-операційних виконавських дій для максимально осмисленої інтерпретації образу вокальної драми

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки діагностичної вправи з виявлення навичок довільної корекції художньо-операційних виконавських дій для максимально осмисленої інтерпретації образу вокальної драми є наступними. Здобувачі українського університету досягли 10% високого, 10% середнього, 26,66% низького, 53,33% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 6,67% високого, 6,67% середнього, 20% низького, 66,66% адаптаційного рівнів.

Таблиця 7.

Узагальнені результати сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України за особистісно-перформативним критерієм

Показники художньо-ментального критерію	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними	1	3,33	2	6,66	10	33,33	17	56,66
здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стилєвих, художньо-ментальних ознак	3	10	4	13,33	8	26,67	15	50
Середній показник, %	2	6,66	3	10	9	30	16	53,33

Таблиця 8.

Узагальнені результати сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах Китаю за особистісно-перформативним критерієм

Показники художньо-ментального критерію	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними	3	10	4	13,33	8	26,67	15	50
здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стилєвих, художньо-ментальних ознак	1	3,33	2	6,66	8	26,67	19	63,33
Середній показник, %	2	6,66	3	10	8	26,67	17	56,66

Методики для діагностики рівня сформованості практико-герменевтичного компонента драмогерменевтичного досвіду майбутніх учителів вокалу

Діагностична презентація виконавської реалізації особистісних емоцій, почуттів, прагнень, загальнолюдських ідеалів і цінностей, виражених у вокальному образі

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки діагностичної презентація виконавської реалізації особистісних емоцій, почуттів, прагнень, загальнолюдських ідеалів і цінностей, виражених у вокальному образі є наступними. Здобувачі українського університету досягли 6,66% високого, 16,67% середнього, 26,67% низького, 43,33% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 6,66% високого, 13,33% середнього, 26,67% низького, 53,33% адаптаційного рівнів.

Діагностична вправа на виявлення навичок емпатійного ототожнення власного внутрішнього світу із внутрішнім світом героя (образу) вокального твору

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки діагностичної вправи на виявлення навичок емпатійного ототожнення власного внутрішнього світу із внутрішнім світом героя (образу) вокального твору є наступними. Здобувачі українського університету досягли 6,66% високого, 10% середнього, 13,33% низького, 70% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 10% високого, 13,33% середнього, 30% низького, 46,66% адаптаційного рівнів.

Есе з тематики розуміння змісту вокального твору на духовному рівні

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки есе з тематики розуміння змісту вокального твору на духовному рівні є наступними. Здобувачі українського університету досягли 6,66% високого, 13,33% середнього, 20% низького, 60% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 13,33% високого, 13,33% середнього, 33,33% низького, 40% адаптаційного рівнів.

Творчо-діагностичне завдання на самостійне втілення «інтонаційної моделі» вокального твору на основі його інтонаційно-сміслового осягнення

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки творчо-діагностичного завдання на самостійне втілення «інтонаційної моделі» вокального твору на основі його інтонаційно-сміслового осягнення є наступними. Здобувачі українського університету досягли 13,33% високого, 23,33% середнього, 26,67% низького, 36,66% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 3,33% високого, 10% середнього, 16,66% низького, 70% адаптаційного рівнів.

Творчо-діагностичне завдання на самостійне відтворення музичної мови вокального твору в аспекті персоналізованого змісту образу

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки творчо-діагностичного завдання на самостійне відтворення музичної мови вокального твору в аспекті персоналізованого змісту образу є наступними. Здобувачі українського університету досягли 0% високого, 20% середнього, 40% низького, 40% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 3,33% високого, 3,33% середнього, 23,34% низького, 70% адаптаційного рівнів.

Творчо-діагностичне завдання на самостійне відтворення змін у характері емоційних настроїв відповідно до типу драматургії твору – емоційної драматургії

Аналіз результатів. Результати експертної оцінки творчо-діагностичного завдання на самостійне відтворення змін у характері емоційних настроїв відповідно до типу драматургії твору є наступними. Здобувачі українського університету досягли 6,66% високого, 16,66%

середнього, 43,33% низького, 40% адаптаційного рівнів. Здобувачі китайського університету досягли 3,33% високого, 6,66% середнього, 30% низького, 60% адаптаційного рівнів.

Таблиця 9.

Узагальнені результати сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України за творчо-інтерпретаційний критерієм

Показники художньо-ментального критерію	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними	2	6,66	4	13,33	6	20	18	60
здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак	2	6,66	6	20	10	33,33	12	40
Середній показник, %	2	6,66	5	16,67	8	26,67	15	50

Таблиця 10.

Узагальнені результати сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах Китаю за творчо-інтерпретаційний критерієм

Показники художньо-ментального критерію	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперувати ними	3	10	4	13,33	9	30	14	46,66
здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак	1	3,33	2	6,66	7	23,34	20	66,66
Середній показник, %	2	6,66	3	10	8	26,66	17	56,66

Додаток К
Таблиця 11.

Середні значення груп критеріїв оцінки сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України на початку формувального етапу

Критерії	Рівні	ЕГ (15 осіб)		КГ (15 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
Художньо-ментальний	В (Високий)	1	6,66	0	0
	С (Середній)	2	13,33	1	6,66
	Н (Низький)	5	33,33	4	26,67
	А (Адаптаційний)	7	46,67	10	66,67
Репрезентаційно-мотиваційний	В (Високий)	2	13,33	1	6,66
	С (Середній)	3	20,00	2	13,33
	Н (Низький)	4	26,67	5	33,33
	А (Адаптаційний)	6	40,00	7	46,67
Особистісно-перформативний	В (Високий)	0	0	2	13,33
	С (Середній)	1	6,66	0	0
	Н (Низький)	3	20,00	6	40,00
	А (Адаптаційний)	11	73,33	7	46,67
Творчо-інтерпретаційний	В (Високий)	1	6,66	1	6,66
	С (Середній)	2	13,33	1	6,66
	Н (Низький)	4	26,67	5	33,33
	А (Адаптаційний)	8	53,33	8	53,33
Узагальнені відомості	В (Високий)	1	6,66	1	6,66
	С (Середній)	2	13,33	1	6,66
	Н (Низький)	4	26,67	5	33,33
	А (Адаптаційний)	8	53,33	8	53,33

Таблиця 12.

Середні значення груп критеріїв оцінки сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах Китаю на початку формувального етапу

Критерії	Рівні	ЕГ (15 осіб)		КГ (15 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
Художньо-ментальний	В (Високий)	1	6,66	1	6,66
	С (Середній)	2	13,33	2	13,33
	Н (Низький)	3	20,00	4	26,67
	А (Адаптаційний)	9	60,00	8	53,33
Репрезентаційно-мотиваційний	В (Високий)	1	6,66	0	0
	С (Середній)	3	20,00	1	6,66
	Н (Низький)	4	26,67	3	20,00
	А (Адаптаційний)	7	46,67	11	73,33
Особистісно-перформативний	В (Високий)	1	6,66	2	13,33
	С (Середній)	4	26,67	3	20,00
	Н (Низький)	2	13,33	4	26,67
	А (Адаптаційний)	8	53,33	6	40,00
Творчо-інтерпретаційний	В (Високий)	1	6,66	1	6,66
	С (Середній)	3	20,00	2	13,33
	Н (Низький)	3	20,00	5	33,33
	А (Адаптаційний)	8	53,33	7	46,67
Узагальнені відомості	В (Високий)	1	6,66	1	6,66
	С (Середній)	3	20,00	2	13,33
	Н (Низький)	3	20,00	4	26,67
	А (Адаптаційний)	8	53,33	8	53,33

Таблиця 13.

Узагальнені значення груп критеріїв оцінки сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю (на початку формувального етапу)

Критерії	Рівні	ЕГ (30 осіб)		КГ (30 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
Художньо-ментальний	В (Високий)	2	6,67	1	3,33
	С (Середній)	4	13,33	3	10,00
	Н (Низький)	8	26,67	8	26,67
	А (Адаптаційний)	16	53,33	18	60,00
Репрезентаційно-мотиваційний	В (Високий)	3	10,00	1	3,33
	С (Середній)	6	20,00	3	10,00
	Н (Низький)	8	26,67	8	26,67
	А (Адаптаційний)	13	43,33	18	60,00
Особистісно-перформативний	В (Високий)	1	3,33	4	13,33
	С (Середній)	5	16,67	3	10,00
	Н (Низький)	5	16,67	10	33,33
	А (Адаптаційний)	19	63,33	13	43,33
Творчо-інтерпретаційний	В (Високий)	2	6,67	2	6,67
	С (Середній)	5	16,67	3	10,00
	Н (Низький)	7	23,33	10	33,33
	А (Адаптаційний)	16	53,33	15	50,00
Узагальнені відомості	В (Високий)	2	6,67	2	6,67
	С (Середній)	5	16,67	3	10,00
	Н (Низький)	7	23,33	9	30,00
	А (Адаптаційний)	16	53,33	16	53,33

Додаток Л

Таблиця 14. Результати прикінцевого зрізу сформованості художньо-ментального критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України

Показники художньо-ментального критерію	Рівні	ЕГ (15 осіб)		КГ (15 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперування ними	В (Високий)	1	6,66	0	0
	С (Середній)	9	60,00	5	33,33
	Н (Низький)	4	26,67	8	53,33
	А (Адаптаційний)	1	6,66	2	13,33
здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у відповідності до стильових, художньо-ментальних ознак	В (Високий)	1	6,66	0	0
	С (Середній)	7	46,67	3	20,00
	Н (Низький)	4	26,67	6	40,00
	А (Адаптаційний)	1	6,66	6	40,00
Узагальнені відомості	В (Високий)	2	13,33	0	0
	С (Середній)	8	53,33	4	26,67
	Н (Низький)	4	26,67	7	46,67
	А (Адаптаційний)	1	6,66	4	26,67

Таблиця 15. Результати прикінцевого зрізу сформованості художньо-ментального критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах Китаю

Показники художньо-ментального критерію	Рівні	ЕГ (15 осіб)		КГ (15 осіб)	
		абс.	%	абс.	%
ступінь володіння художньо-мовними атрибутами образної драматургії вокального твору та оперування ними	В (Високий)	3	20,00	1	6,66
	С (Середній)	8	53,33	5	33,33
	Н (Низький)	3	20,00	5	33,33
	А (Адаптаційний)	2	13,33	4	26,67
здатність вбачати засоби втілення драматургічної концепції у	В (Високий)	3	20,00	3	20,00
	С (Середній)	6	40,00	3	20,00
	Н (Низький)	4		5	33,33

відповідності стильових, художньо- ментальних ознак	до	А (Адаптаційний)	2	13,33	4	26,67
	Узагальнені відомості	В (Високий)	3	20,00	2	13,33
		С (Середній)	7	46,67	4	26,67
		Н (Низький)	3	20,00	5	33,33
		А (Адаптаційний)	2	13,33	4	26,67

Таблиця 16.

Результати прикінцевого зрізу сформованості художньо-ментального критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю

Групи	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	5	16,67	15	50,00	7	23,33	3	10,00
КГ	2	6,67	8	26,67	12	40,00	8	26,67
Усього	7	11,66	23	38,33	19	31,67	11	18,33

Додаток М

Таблиця 17.

Результати прикінцевого зрізу сформованості репрезентаційно-мотиваційного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України

Показники репрезентаційно-мотиваційного критерію	Рівні	ЕГ (15 осіб)		КГ (15 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
міра оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей	В (Високий)	3	20,00	1	6,66
	С (Середній)	7	46,67	2	13,33
	Н (Низький)	3	20,00	6	40,00
	А (Адаптаційний)	2	13,33	6	40,00
інтенції і мотиви щодо розширення образних репрезентацій драматургічного змісту вокальних творів	В (Високий)	5	33,33	3	20,00
	С (Середній)	7	46,67	4	26,67
	Н (Низький)	3	20,00	6	40,00
	А (Адаптаційний)	0		2	13,33
Узагальнені відомості	В (Високий)	4	26,67	2	13,33
	С (Середній)	7	46,67	3	20,00
	Н (Низький)	3	20,00	6	40,00
	А (Адаптаційний)	1	6,66	4	26,67

Таблиця 18.

Результати прикінцевого зрізу сформованості репрезентаційно-мотиваційного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах Китаю

Показники репрезентаційно-мотиваційного критерію	Рівні	ЕГ (15 осіб)		КГ (15 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
міра оволодіння образними амплуа, їх рефлексії в контексті власних виконавських можливостей	В (Високий)	4	26,67	2	13,33
	С (Середній)	5	33,33	3	20,00
	Н (Низький)	6	40,00	6	40,00
	А (Адаптаційний)	0	0	4	26,67
інтенції і мотиви щодо розширення образних репрезентацій	В (Високий)	4	26,67	4	26,67
	С (Середній)	7	46,67	3	20,00
	Н (Низький)	4	26,67	8	53,33

драматургічного змісту вокальних творів	А (Адаптаційний)	0	0	0	0
Узагальнені відомості	В (Високий)	4	26,67	3	20,00
	С (Середній)	6	40,00	3	20,00
	Н (Низький)	5	33,33	7	46,67
	А (Адаптаційний)	0	0	2	13,33

Таблиця 19.

Результати прикінцевого зрізу сформованості репрезентаційно-мотиваційного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю

Групи	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	8	26,67	13	43,33	8	26,67	1	3,33
КГ	5	16,67	6	20,00	13	43,33	6	20,00
Усього	13	21,67	19	31,67	21	35,00	7	11,66

Додаток Н

Таблиця 20.

Результати прикінцевого зрізу сформованості особистісно-перформативного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України

Показники особистісно-перформативного критерію	Рівні	ЕГ (15 осіб)		КГ (15 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
міра оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору	В (Високий)	3	20,00	2	13,33
	С (Середній)	7	46,67	4	26,67
	Н (Низький)	5	33,33	7	46,67
	А (Адаптаційний)	0	0	2	13,33
міра оволодіння комплексом компенсаторних художньо-виконавських умінь	В (Високий)	3	20,00	0	
	С (Середній)	7	46,67	2	13,33
	Н (Низький)	5	33,33	7	46,67
	А (Адаптаційний)	0	0	6	40,00
Узагальнені відомості	В (Високий)	3	20,00	1	6,66
	С (Середній)	7	46,67	3	20,00
	Н (Низький)	5	33,33	7	46,67
	А (Адаптаційний)	0	0	4	26,67

Таблиця 21.

Результати прикінцевого зрізу сформованості особистісно-перформативного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах Китаю

Показники особистісно-перформативного критерію	Рівні	ЕГ (15 осіб)		КГ (15 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
міра оволодіння проєктуванням виконавської персоніфікації образу вокального твору	В (Високий)	4	26,67	1	6,66
	С (Середній)	7	46,67	2	13,33
	Н (Низький)	3	20,00	7	46,67
	А (Адаптаційний)	1	6,66	5	33,33
міра оволодіння комплексом компенсаторних художньо-	В (Високий)	2	13,33	1	6,66
	С (Середній)	7	46,67	4	26,67
	Н (Низький)	5	33,33	5	33,33

виконавських умінь	А (Адаптаційний)	1	6,66	5	33,33
Узагальнені відомості	В (Високий)	3	20,00	1	6,66
	С (Середній)	7	46,67	3	20,00
	Н (Низький)	4	26,67	6	40,00
	А (Адаптаційний)	1	6,66	5	33,33

Таблиця 22.

Результати прикінцевого зрізу сформованості особистісно-перформативного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю

Групи	Рівні							
	високий		середній		низький		адаптаційний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	6	20,00	14	46,67	9	30,00	1	3,33
КГ	2	6,67	6	20,00	13	43,33	9	30,00
Усього	8	13,33	20	33,33	22	36,67	10	16,67

Додаток П

Таблиця 23.

Результати прикінцевого зрізу сформованості творчо-інтерпретаційного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України

Показники творчо-інтерпретаційного критерію	Рівні	ЕГ (15 осіб)		КГ (15 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
здатність інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття	В (Високий)	2	13,33	1	6,66
	С (Середній)	6	40,00	3	20,00
	Н (Низький)	5	33,33	8	53,33
	А (Адаптаційний)	2	13,33	3	20,00
якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми	В (Високий)	4	26,67	1	6,66
	С (Середній)	6	40,00	1	6,66
	Н (Низький)	3	20,00	8	53,33
	А (Адаптаційний)	2	13,33	5	33,33
Узагальнені відомості	В (Високий)	3	20,00	1	6,66
	С (Середній)	6	40,00	2	13,33
	Н (Низький)	4	26,67	8	53,33
	А (Адаптаційний)	2	13,33	4	26,67

Таблиця 24.

Результати прикінцевого зрізу сформованості творчо-інтерпретаційного критерію драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах Китаю

Показники творчо-інтерпретаційного критерію	Рівні	ЕГ (15 осіб)		КГ (15 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
здатність інтерпретувати образ вокального твору крізь призму його драматургічного розкриття	В (Високий)	1	6,66	3	20,00
	С (Середній)	8	53,33	2	13,33
	Н (Низький)	5	33,33	5	33,33
	А (Адаптаційний)	1	6,66	5	33,33
якість самостійної методичної роботи над творчою інтерпретацією образу вокальної драми	В (Високий)	3	20,00	1	6,66
	С (Середній)	8	53,33	2	13,33
	Н (Низький)	3	20,00	7	46,67
	А (Адаптаційний)	1	6,66	5	33,33
Узагальнені	В (Високий)	2	13,33	2	13,33

вiдомостi	С (Середнiй)	8	53,33	2	13,33
	Н (Низький)	4	26,67	6	40,00
	А (Адаптацiйний)	1	6,66	5	33,33

Таблиця 25.

Результати прикинцевого зрiзу сформованостi творчо-iнтерпретацiйного критерiю драмогерменевтичного досвiду майбутнiх викладачiв вокалу в унiверситетах України i Китаю

Групи	Рiвнi							
	високий		середнiй		низький		адаптацiйний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	5	16,67	14	46,67	8	26,67	3	10,00
КГ	3	10,00	4	13,33	14	46,67	9	30,00
Усього	8	13,33	18	30,00	22	36,67	12	20,00

Публікації автора

Ван, Чень. (2023). Феномен драмогерменевтичного досвіду та його проєкція на виконавсько –педагогічну підготовку майбутніх викладачів вокалу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10 (134). С. 248-260. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/03/ван-чень.pdf>

Ван, Чень. (2024). Драмогерменевтичний досвід майбутніх викладачів вокалу; методологія і методика формування. Південноукраїнські мистецькі студії, 3 (6), 12-20.

Ван, Чень. (2024). Компоненти драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу та критерії їх оцінювання. Південноукраїнські мистецькі студії, 1, 11-16.

Ван Чень (2023). До питання драмогерменевтичної компетентності майбутніх вокалістів. Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, Boston, May 26, 2023. Boston-Vinnitsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform, С.275-276.

Ван Чень (2022). Жанр оперної драми у професійній підготовці майбутніх викладачів вокалу. 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.201-203.

Ван, Чень. (2023). Драматургічне мислення студента-вокаліста. Матеріали Х Міжнародної науково-практичної конференції «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики», 26-27 квітня 2023 року. Переяслав, 18-21.

Ван Чень (2023). Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези IX Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 20-21 жовтня 2023 р.). — Т.2. — Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 137-140.

Ван Чень (2024). До питання діагностики сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутнього викладача вокалу. Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 24 квітня 2024 року. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав (Київська обл.): Домбровська Я.М, 2024. 126 с. ISBN 978-617-7747-96-2. С.28-30.

王琛. (2019) .普契尼及其歌剧《蝴蝶夫人》/王琛.大连大学学报·2019, 40, 04 (Ван Чень. (2019) . Пуччіні та його опера Мадам Баттерфляй / Ван Чень. Вісник Даляньського університету. 40. С. 4.

王琛. (2020) .柴科夫斯基的歌剧《黑桃皇后》的创作背景分析/王琛.大连大学学报·41, 04. (Ван Чень.(2020).Аналіз творчого підґрунтя опери Чайковського «Пікова дама» / Ван Чень. Вісник Даляньського університету, 2020, 41, 04).

Апробація результатів дослідження

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2022; 2023, 2024);

«Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2023, 2024),

IX Міжнародна науково-практична онлайн конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2023);

«Мистецький освітній простір у контексті реалізації, сучасної парадигми освіти» (Крапівницький, 2024);

IV International Scientific and Practical Conference, «Scientific Practice: Modern and Classical Research Methods» (May 26, 2023 Boston, USA);

The 2nd Northeast Asia Regional Music Documentation Communication and Exchange Forum under the perspective of Mutual Learning of Civilizations (Dalian, Liaoning Province, China, October 19-21, 2024);

Art Symposium of China-Europe International Cultural Exchange at the Museum of World Music (April 1, 2023, Dalian, Liaoning Province, China);

Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor cu participare internațională „Cercetare, inovare, dezvoltare” 19 aprilie 2024. Universitatea Pedagogică de stat „Ion Creangă” din Chișinău. *Усеукраїнські науково-практичні конференції* (з міжнародною участю):

II Всеукраїнська науково-практична конференція «Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі» (17 листопада 2022 року м. Бердянськ); «Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності» (Полтава, 2024);

«Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2024).



Dalian University Collage of Music

Address: No.10, Xuefu Street, Jinpu New District, Dalian City

Tel: +86-0411-87402595

Fax: +86-0411-87402595

E-MAIL: yinyue2595@163.com

[Http://music.dlu.edu.cn/](http://music.dlu.edu.cn/)

Dalian University, Faculty (specify faculty or department) Reference for the implementation of Wang Chen's research results Wang Chen, a graduate student in the Department of Music Art and Choreography of Ushinsky University, is a vocal teacher at Dalian University. During 2021-2024, he implemented his vocal teaching methods. Particular attention was paid to opera genres and vocal dramas. During his studies, on April 11, 2023, he participated in the China-Europe International Cultural Exchange Art Symposium at the Museum of World Music. The forum was dedicated to the cultural exchange between China and Europe in the field of art, education and artificial intelligence. Participated in the research project "Training musical talents to preserve rare dramas in Western Liaoning that are in danger of disappearing." He is involved with the topic "Research on the singing voice and singing method in three operas that are in danger of extinction". In his teaching practice, he uses methods that are effective for teaching singing. Wang Chen has performed a lot in concerts, given master classes, and served on the jury of competitions. Wang Chen's main method of work is to work on the image, delve into the image of the hero and embody the vocal timbre and emotions characteristic of the play in the vocal part. He presented the results of his work in the text of his dissertation, spoke at conferences. And he introduced the results of the research into the educational process of Dalian University.

Print Signature Dalian University Collage of Music

2025/02/19





УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені
К. Д. УШІНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Староюртофривська, 26. Тел.: +380 (048) 723-40-98; факс: +380 (048) 752-98-10
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua www.pdpu.edu.ua

27.12.2024 № 3122/24
№ _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ван Ченя з теми: *«Формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу в університетах України і Китаю»* за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Протягом 2021-2024 навчальних років в освітній процес кафедри музичного мистецтва і хореографії та вокально-хорової підготовки впроваджувалася методика формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, розроблена аспірантом кафедри музичного мистецтва і хореографії Ван Ченем. Визначений та ґрунтовно розглянутий дослідником феномен драмогерменевтичного досвіду виявився актуальним і цікавим для здобувачів різних спеціальностей та видів мистецького виконавства. Це зумовлено тим, що драмогерменевтичний досвід – важлива професійна якість для усіх здобувачів вищої мистецької освіти, які мають володіти інтерпретаційною компетентністю як для виконавства, так і для методики викладання.

Розроблена методика застосовувалася як в Університеті Ушинського, так і в консерваторії Далайського університету, про що Ван Чень розповідав на звітних конференціях галузі знань 02 Культура і мистецтво.

Актуалізація проблеми формування драмогерменевтичного досвіду у дисертаційному дослідженні Ван Ченя обґрунтована аналізом теоретичних положень вокальної педагогіки, інтерпретології, педагогічної герменевтики та методик щодо формування різних видів досвіду, що кореспондуються з драмогерменевтичним досвідом музиканта-виконавця, зокрема, й майбутнього викладача вокалу.

Ван Чень визначив суперечності, які підтверджують актуальність теми дослідження та надають змогу побудувати методологічну основу дослідження та методіку формування драмогерменевтичного досвіду.

Теоретичної значущості набуває обґрунтоване положення щодо системності драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу, що зумовлено процесом і результатами набуття драмогерменевтичних знань та навичок (внутрішні закони, архітектоніка й композиція драматичного тексту; функції драматургії, категорія драматичного, ідеї, конфлікт, характери, драматична дія, сюжет і фабула), пов'язаних із практичною взаємодією, поясненням та тлумаченням текстів вокальних та вокально-сценічних творів різних епох; умінь застосовувати їх в різноманітних формах освітнього процесу вузу та мистецької школи.

На концептуальній основі герменевтики, когнітивної психології, музичної драматургії, художньої творчості та вокальної педагогіки дослідник розробив методологію дослідження в сукупності художньо-мисленнєвого, інтенціонально-рефлексійного, виконавсько-проектувального, творчо-компетентісного підходів, які зумовили вибір педагогічних принципів методичного змісту.

Педагогічна діагностика здійснювалася дослідником на основі розроблених критеріїв, показників методів та орієнтованої характеристики рівнів сформованості драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу. Проведення констатувального експерименту дало змогу встановити відсотковий розподіл досліджуваних за рівнями.

Розроблена методика є поетапною. В її основу покладено результати викладацької і виконавської практики аспіранта, якій працює доцентом в Далайського університету, брав участь в наукових проєктах університету щодо збереження стародавньої монгольської драми.

В освітній процес було запроваджено такі педагогічні умови: цілеспрямоване розширення художньо-ментального світогляду щодо оперної драматургії; накопичення художньо-образних вокально-драматургічних репрезентацій та їх осмислення; проектування персонафікаційних та персоналізаційних траєкторій роботи над вокальним образом; збагачення досвіду потрактування образів вокальної драми через викладацьку практику.

Реалізація запропонованих дослідником методів та поетапної методики в цілому здійснювалася викладачами вокалу Н.М. Толстовою, Г.О. Ребровою, Т.Г. Шафарчук. Тематика драмогерменевтики запроваджувалася в лекційних курсах з освітнього компоненту «Герменевтичний практику з музичного мистецтва» (С.Шил), «Практикум виконавсько-методичної інтерпретації музичних творів» (Н.Кьон, П.Толстова), «Еволюція мистецьких стилів» (О.Вороновська). Окремі теми запроваджувалися під час конференцій, круглих столів, бінарних лекцій, що організовувалися, зокрема, під час науково-педагогічної практики на базі лабораторії «Іноватив мистецької освіти».

Результативність запровадженої методики перевірялася методами математичної статистики.

Питання про результати впровадження методики формування драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу розглядалося під час звітів аспірантів на розширеному засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії. Остаточні результати обговорено на розширеному засіданні кафедри 7 листопада 2024, (Протокол № 6). На засіданні також було представлено творчі досягнення аспіранта Ван Чена на міжнародних конкурсах, підготовлено яких здійснювалося ним на основі власної авторської методики.

Проректор з наукової роботи

Ганна МУЗИЧЕНКО

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії

Олена РЕБРОВА

Завідувач кафедри
вокально-хорової підготовки

Наталія АШИХМІНА



Творчі досягнення і фотозвіти за експериментальним дослідженням











CONSTITUTION WORLD TALENT NETWORK / МІЖНАРОДНА ТІПОВА СИСТЕМА АКАДЕМІЧНОЇ ПІСНІ

NEW YORK STARLIGHTS

INTERNATIONAL TALENT CONTEST

DIPLOMA

12th UA Season 2nd Round **1st PLACE**

INTERNATIONAL VOCAL CONTEST

UKRAINE

Wang Chen

Ван Чень

Академічний спів, 41 рік
 "Морська кохавина" (Чен Юньчунь, Чен Сяотао)
 Аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу
 "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського"
 Професор Олена Реброва

Representatives in Ukraine:
 Constellation Ukraine Creative Association, Creative Ecosystems NGO

UA Jury expert groups heads:

	Andrii Miroshnychenko Member of the Board NGO "Creative Ecosystems"		Olena Korolova Concert director
	Valentyna Lasyk Actress, singer, teacher Olga Academy of Music (OAMM)		Zlata Polishchuk Choreographer, teacher, head of Heritage Dance Studio
	Veronika Tomakhova Composer, teacher Olga Academy of Music (OAMM)		Natalia Kaminska Artist, teacher head of TALENT All Studio

23 березня 2024
 Міжнародний дипломатичний конкурс талантів з очним туром і онлайн

Federatia din Moldova a Asociatiilor, Centrelor si Cluburilor UNESCO
 Федерация Ассоциаций, Центров и Клубов ЮНЕСКО Молдова
 Moldavian Federation of Associations, Centers and Clubs of UNESCO
 ASOCIATIA «MOLDOVA SI MINORITATILE SALE», CLUB UNESCO

ДИПЛОМ ЛАУРЕАТА

I степени

*IX Международного поликультурного
 фестивалю-конкурсу «Переяславский диводрай»*

НАГРАЖДАЕТСЯ

Ван Чень

в номинации «Академический вокал»

Генеральный Секретарь,
 Федерация Ассоциаций,
 Центров и Клубов ЮНЕСКО
 Республика Молдова
 25-26 мая 2022 г.

E.V. Uru

МІЖНАРОДНИЙ КУЛЬТУРНИЙ ФЕСТИВАЛЬ-КОНКУРС «ПЕРЕЯСЛАВСЬКИЙ ДИВОДРАЙ»

UNIVERSITATEA TRAIAN ȘTEFANESCU din PEREȘANI
 Национальный молдавский музыкальный колледж (НММК)
 Асоціація мистецтв-педагогів Європи (ЄРТА) - London, Bristol, EU)
 Федерация Ассоциаций, Центров и Клубов ЮНЕСКО
 Республика Молдова (Кишинев, Республика Молдова)
 Асоціація мистецтв-педагогів України (УКА-ЄРТА-У)
 Фонд науки і культури (Стамбул, Туреччина)
 Чеський університет імені Гаріа Масарика (Брно, Чехія)
 Гданський університет (Гданьск, Польща)
 Державний педагогічний університет імені Іона Креака
 (Кишинев, Республіка Молдова)

ДИПЛОМ ЛАУРЕАТА

I степени

нагороджується

Ван Чень

за високий художній рівень академічного
 майстерності в номінації
 «Академічний вокал»

Ростер
 доктор історичних наук,
 професор

Голова журі
 кандидат педагогічних наук,
 професор

V.V. Kozur

N.B. Trushina

25-26 травня 2022 р.

Ван Чень

王 琛

Ван Чень

Ван Чень