

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

УДК: 378:37.01/.02:[37.011.3-051+78.071.2]:784:159.947(043)

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БЯНЬ НАНЬНАНЬ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ДО ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ**

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 Бянь Наньнань 边楠楠 Бянь Наньнань

Бянь Наньнань

边楠楠

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

Одеса – 2026

АНОТАЦІЯ

Бянь Наньнань. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2026.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

У ході міждисциплінарного дискурсу засвідчено складність і багаторівневність феномена саморегуляції, що в сучасній науці трактується як інтегративна властивість і водночас динамічний процес свідомого й частково автоматизованого керування особистістю власними станами, поведінкою та діяльністю відповідно до внутрішніх стандартів і соціальних вимог. Установлено, що в міждисциплінарному науковому полі концептуалізація феномену саморегуляції здійснюється в межах символічного інтеракціонізму, когнітивної психології, теорії діяльності, синергетики та психолого-педагогічних наукових пошуків, що дозволяє розглядати її як лад і взаємодію соціальних ролей та перцептивний контроль ідентичностей, як систему мотиваційних, когнітивних, емоційних і поведінкових механізмів, серед яких особливої ваги набувають самооцінка, самоконтроль, рефлексія та емоційна регуляція. Із позицій мистецької педагогіки саморегуляція постає необхідною умовою професійного становлення майбутнього фахівця художнього профілю, оскільки забезпечує узгодження внутрішніх ресурсів особистості з вимогами сценічно-виконавської діяльності та створює теоретичне підґрунтя для подальшої конкретизації поняття вокально-виконавської саморегуляції у структурі підготовки магістрів музичного мистецтва.

У категоріальному полі музичної педагогіки охарактеризовано вокальну підготовку майбутніх магістрів музичного мистецтва з її спрямованістю на формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок, які охоплюють техніку голосоутворення, інтонаційну точність, дихальну координацію, артикуляційну виразність та здатність до художньо-експресивної, емоційно переконливої інтерпретації вокальних творів і спроможність керувати власними психоемоційними станами та поведінковими реакціями у виконавському процесі.

Сутнісний зміст вокально-виконавської саморегуляції означено як інтегративну властивість особистості, що поєднує свідомо організовану умотивовану систему внутрішньої активності з механізмами психофізіологічного, емоційного та когнітивного контролю і виступає ключовим модератором здатності майбутнього викладача вокалу самостійно конструювати програму власних виконавських дій, ефективно адаптуватися до стресових умов концертного виступу та хисту актуалізувати власний сценічний досвід вокально-виконавської саморегуляції в методичній площині.

Структура вокально-виконавської саморегуляції складається із трьох компонентів, серед яких: мотиваційно-інтенційний (забезпечує спонукання до саморегулятивних дій і формує стійку внутрішню спрямованість на професійне самовдосконалення), пізнавально-пошуковий (забезпечує інтелектуальне наповнення процесу вокальної автономності, розвиток аналітично-когнітивних здібностей та нейрохронічних механізмів фонації, дослідницьких навичок спостереження, вокально-виконавського аналізу й письмової фіксації результату) та рефлексивно-регулятивний (виступає як метакогнітивна надбудова, що забезпечує безперервний контроль і корекцію вокально-виконавських дій у режимі реального часу, особливо під час сценічної практики).

Підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції розглянуто як умотивовану потребу, внутрішню настанову на самоорганізацію, самореалізацію, самопрезентацію, самооцінку та саморефлексію майбутніх викладачів вокалу в умовах концертного виступу та як ресурс їхньої виконавської й педагогічної діяльності, що дозволяє ефективно й

оригінально вирішувати вокально-технічні, емоційно-образні та інтерпретаторські завдання в освітньому процесі вищої школи.

Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції ґрунтується на комплексі взаємодоповнювальних наукових підходів: міждисциплінарному (наскрізному), аксіологічному, особистісному, антропологічному, праксеологічному, комунікативному, акмеологічному, синергетичному і холистичному. Провідними принципами означеної підготовки визначено такі: індивідуалізації вокальної підготовки в частині стимулювання саморефлексії та самооцінки; естетизації освітнього процесу; цілісного впливу на афективну, мотиваційну, когнітивну та нейрофізіологічну особистісні сфери майбутніх магістрів музичного мистецтва; технологічності; саморегуляції сценічного хвилювання та стресостійкості; активізації мотивації до саморегуляції у вокально-виконавській діяльності.

Серед педагогічних умов підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції ефективними вважаємо: формування емоційно-вольової стійкості майбутнього виконавця в індивідуально-орієнтованому освітньому середовищі; спонукання магістрантів до пізнавально-пошукової активності у процесі індивідуалізованого досягнення прийомів вокально-виконавської саморегуляції; актуалізацію художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності в ситуаціях публічного самовираження.

Кожна із запропонованих педагогічних умов послідовно корелюється з відповідними етапами експериментальної методики: саморегулятивно-орієнтаційним (вплив першої педагогічної умови на ціннісно-вольову площину мотиваційно-інтенційного контенту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції); когнітивно-розвивальним (вплив другої педагогічної умови на гностично-індивідуальну площину пізнавально-пошукового контенту означеної підготовки); перформативно-сценічним (вплив третьої педагогічної умови на перформативно-сценічну площину рефлексивно-регулятивного контенту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції).

Взаємозв'язок етапів методики зумовлений їх спрямованістю на розвиток компонентів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, що забезпечується застосуванням комплексу психологічних, педагогічних і мистецтвознавчих методів, серед яких найефективнішими були: відеозапис власного виконання з самоаналізом виконавської надійності на різних етапах вивчення твору, розробка індивідуальних критеріїв успішності власної вокально-виконавської діяльності, самооцінка відповідності реальних результатів критеріям її успішності, щоденник самоаналізу емоційних станів до і після виступу, ідентифікація художньо-технічних виконавських завдань з доцільними саморегулятивними діями, розробка мобілізаційних вокальних вправ, моделювання індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції; тренінги з вокально-виконавського самоконтролю, із вокально-виконавської самооцінки, із вокально-виконавської самокорекції, із самонастройки на саморегуляцію вокально-виконавської діяльності

Ефективність експериментальної методики перевірялась за допомогою спеціально розробленого діагностичного інструментарію. Відповідно до визначеної компонентної структури досліджуваного феномена обґрунтовано критерії та показники підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції: *ціннісно-вольовий критерій* відображає міру усвідомлення значущості вокально-виконавської саморегуляції у професійному становленні майбутнього фахівця, сформованість мотивації до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської діяльності та здатність до вольового регулювання емоційного стану під час сценічного виконання; *гностично-індивідуальний критерій* характеризує рівень обізнаності щодо механізмів вокально-виконавської саморегуляції, здатність до свідомого застосування технік самоконтролю дихання, голосоутворення, резонансної організації звуку, а також сформованість індивідуального стилю саморегуляції; *контрольно-рефлексивний критерій* визначає здатність до адекватної самооцінки результатів власної вокально-виконавської діяльності, розвиток рефлексивних умінь і спроможність до оперативної корекції емоційного та технічного стану у

процесі виконання вокальних творів.

Успішно апробовано авторську технологію вокально-виконавської саморегуляції, яка складалась з чотирьох взаємопов'язаних етапів, перший з яких мав на меті досягнення високого рівня самоконтролю, другий був спрямований на актуалізацію завдань вокально-виконавської самооцінки, третій був присвячений доведенню до високого рівня вокально-виконавської самокорекції, четвертий актуалізував дії щодо самонастроювання на саморегуляцію вокально-виконавської діяльності.

Результати експериментальної перевірки запропонованої методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції підтвердили її ефективність

Ключові слова: теоретичні та методичні засади, майбутні магістри музичного мистецтва, вокально-виконавська саморегуляція, музична педагогіка, вокальна підготовка, виконавська підготовка, художньо-естетичний світогляд, викладачі вокалу, вокальне мистецтво, інтерпретація вокальних творів, наукові підходи, принципи, виконавська та педагогічна діяльність, педагогічні умови, самореалізація, самоконтроль, самооцінка, емоційно-вольової стійкість, пізнавально-пошукова активність, художньо-технічна та психологічна автономність.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

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

1. Ніколаї, Г. Ю., **Бянь Наньнань** (2023). Антропологічні засади підготовки викладачів мистецького профілю. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2 (3), 82-87.

DOI: [10.24195/artstudies.2023-2.14](https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.14)

URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/20090/1/14.pdf>

Ключові слова: мистецька антропологія, методологічні засади, підготовка майбутніх викладачів мистецького профілю, вокально-виконавська саморегуляція.

2. **Бянь, Наньнань** (2025). Концептуальні і методичні засади формування здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3 (10), 15-22.

DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.2>

URL: <https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/196/182>

Ключові слова: концептуальні засади, методичні принципи, майбутні магістри музичного мистецтва, формування здатності до вокально-виконавської саморегуляції.

3. **Бянь, Наньнань** (2025). Педагогічні умови і методи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 21 (53), 18-28.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.2>

URL: <https://pedagogy.dspu.in.ua/index.php/pedagogy/article/view/476>

Ключові слова: підготовка, вокально-виконавська саморегуляція, майбутні магістри музичного мистецтва, виконавець-вокаліст, педагогічні умови, методи, освітнє середовище, психоемоційний контроль.

Стаття у міжнародному науковому журналі

4. **Бянь, Наньнань** (2025). Експериментальна випроба методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, 59, 985-990.

DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.12.12.2025.120>

URL: <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/3466/3467>

Ключові слова: вокально-виконавська саморегуляція, експериментальна методика, підготовка, майбутні магістри музичного мистецтва, педагогічні умови.

ABSTRACT

Bian Nannan. Theoretical and Methodical Foundations for Preparing Future Musical Art Masters for Vocal-Performing Self-Regulation. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

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

The contents of the abstract

The study presents a theoretical substantiation and proposes a novel solution to the problem of preparing future musical art masters for vocal-performing self-regulation.

Within the framework of an interdisciplinary discourse, the complexity and multilevel nature of the self-regulation phenomenon have been demonstrated. In contemporary science, self-regulation is interpreted as an integrative personal attribute and, simultaneously, as a dynamic process of conscious and partially automated management of one’s states, behavior, and activity in accordance with internal standards and social demands. It has been established that, within the interdisciplinary scientific field, the conceptualization of self-regulation is developed in the context of symbolic interactionism, cognitive psychology, activity theory, synergetics, and psychological-pedagogical research. This makes it possible to consider self-regulation as an ordering and interaction of social roles and perceptual control of identities, as well as a system of motivational, cognitive, emotional, and behavioral mechanisms, among which self-esteem, self-control, reflection, and emotional regulation assume particular significance.

From the perspective of arts pedagogy, self-regulation appears as a necessary condition for the professional formation of a future specialist in the artistic domain, as it ensures the alignment of an individual’s internal resources with the demands of stage-performing activity and provides a theoretical foundation for further specification of the concept of vocal-performing self-regulation within the structure of musical art masters’ training.

Within the categorical framework of music pedagogy, the vocal training of future musical art masters is characterized by its orientation toward the formation of a holistic system of professional knowledge, skills, and competences. This system encompasses vocal production technique, intonational accuracy, breath coordination, articulatory expressiveness, and the capacity for artistically expressive and emotionally convincing interpretation of vocal works, as well as the ability to regulate one's psycho-emotional states and behavioral responses in the performance process.

The essential content of vocal-performing self-regulation is defined as an integrative personal attribute that combines a consciously organized and motivationally structured system of internal activity with mechanisms of psychophysiological, emotional, and cognitive control. It functions as a key moderator of the future vocal teacher's ability to independently construct a program of performance actions, effectively adapt to the stressful conditions of concert performance, and actualize personal stage experience of vocal-performing self-regulation within the methodological dimension of professional activity.

The structure of vocal-performing self-regulation comprises three interrelated components: the motivational-intentional component (which ensures engagement in self-regulatory actions and forms a stable internal orientation toward professional self-improvement); the cognitive-exploratory component (which provides the intellectual grounding of vocal autonomy, supports the development of analytical and cognitive abilities, neuro-chronaxic connections, research-based observation skills, vocal-performing analysis, and written documentation of results); and the reflective-regulatory component (which functions as a metacognitive superstructure ensuring continuous monitoring and real-time correction of vocal-performing actions, particularly in the context of stage practice).

The preparedness of future musical art masters for vocal-performing self-regulation is conceptualized as a motivated need and an internal disposition toward self-organization, self-realization, self-presentation, self-assessment, and self-reflection of future vocal teachers in the context of concert performance. It is also viewed as a resource for their performing and pedagogical activity, enabling them to

address vocal-technical, emotional-imagery, and interpretative tasks effectively and creatively within the higher education process.

Future musical art masters' preparation for vocal-performing self-regulation is grounded on the complementary scientific approaches: interdisciplinary (cross-cutting), axiological, personal, anthropological, praxeological, communicative, acmeological, synergetic, and holistic. The leading principles of this preparation are defined as follows: individualization of vocal training, particularly in fostering self-reflection and self-assessment; aestheticization of the educational process; comprehensive influence on the affective, motivational, cognitive, and neurophysiological spheres of the individual; technological orientation; regulation of stage anxiety and development of stress resilience; and activation of motivation for self-regulation in vocal-performing activity.

Among the pedagogical conditions considered effective for preparing future musical art masters for vocal-performing self-regulation are the following: the formation of emotional-volitional stability of the future performer within an individually oriented educational environment; encouragement of cognitive-exploratory activity in the individualized mastery of techniques of vocal-performing self-regulation; and the actualization of artistic-technical and psychological autonomy in vocal-performing activity in situations of public self-expression.

Among the pedagogical conditions for preparing future musical art masters for vocal-performing self-regulation, the following are considered effective: the development of emotional-volitional stability of the future performer within an individually oriented educational environment; the stimulation of cognitive-exploratory activity in the process of individualized mastery of techniques of vocal-performing self-regulation; and the actualization of artistic-technical and psychological autonomy in vocal-performing activity in situations of public self-expression.

Each of the proposed pedagogical conditions consistently correlates with the corresponding stages of the experimental methodology: self-regulatory-orientational (reflecting the impact of the first pedagogical condition on the value-volitional dimension of the motivational-intentional content of preparation for vocal-performing self-regulation); cognitive-developmental (reflecting the influence of the second

pedagogical condition on the gnoseological-individual dimension of the cognitive-exploratory content of this preparation); and performative-stage (reflecting the impact of the third pedagogical condition on the performative-stage dimension of the reflective-regulatory content of preparation for vocal-performing self-regulation).

The interconnection of these methodological stages is determined by their orientation toward the development of the structural components of preparation for vocal-performing self-regulation. This development is ensured through the application of psychological, pedagogical, and art-based methods. Among the most effective methods were: video recording of one's own performance with subsequent self-analysis of performance reliability at different stages of mastering a musical work; the development of individualized criteria for assessing the success of one's vocal-performing activity; self-assessment of the correspondence between actual results and the established criteria of success; maintaining a reflective diary of emotional states before and after performance; identification of artistic-technical performance tasks in conjunction with appropriate self-regulatory actions; design of mobilizing vocal exercises; modeling of an individual style of vocal-performing self-regulation; and training sessions focused on vocal-performing self-control, self-assessment, self-correction, and self-adjustment for effective self-regulation in vocal-performing activity.

The effectiveness of the experimental methodology was verified through a purposefully developed diagnostic toolkit. In accordance with the defined component structure of the studied phenomenon, criteria and indicators for assessing future musical art masters' preparedness for vocal-performing self-regulation were substantiated.

The value-volitional criterion reflects the degree of awareness of the significance of vocal-performing self-regulation in the professional formation of the future specialist, the level of motivation for self-improvement in vocal-performing activity, and the capacity for volitional regulation of emotional states during stage performance. The gnoseological-individual criterion characterizes the level of knowledge regarding the mechanisms of vocal-performing self-regulation, the ability to consciously apply techniques of breath control, vocal production, and resonant sound organization, as

well as the development of an individual style of self-regulation. The control-reflective criterion determines the ability to adequately self-assess the outcomes of one's vocal-performing activity, the development of reflective skills, and the capacity for real-time correction of emotional and technical states during the performance of vocal works.

The author's technology of vocal-performing self-regulation was successfully tested. It consisted of four interrelated stages: the first aimed at achieving a high level of self-control; the second focused on the actualization of tasks related to vocal-performing self-assessment; the third was devoted to attaining a high level of vocal-performing self-correction; and the fourth that emphasized self-adjustment for effective self-regulation in vocal-performing activity.

The results of the experimental validation of the proposed methodology for preparing future musical art masters for vocal-performing self-regulation confirmed its effectiveness.

Keywords: theoretical and methodical foundations, future musical art masters, vocal-performing self-regulation, music pedagogy, vocal training, performance training, artistic-aesthetic worldview, vocal teachers, vocal art, interpretation of vocal works, scientific approaches, principles, performing and pedagogical activity, pedagogical conditions, self-realization, self-control, self-assessment, emotional-volitional stability, cognitive-exploratory activity, artistic-technical and psychological autonomy.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLICATIONS ON THE DISSERTATION TOPIC

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

1. Nikolai, H. Yu., & **Bian, Nannan** (2023). Anthropological Foundations of Training Art Profile Teachers. *South Ukrainian Art Studies*, 2(3), 82–87.

DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.14>

URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/20090/1/14.pdf>

Keywords: art anthropology, methodological foundations, training of future art teachers, vocal-performance self-regulation.

2. **Bian, Nannan** (2025). Conceptual and Methodological Foundations for the Formation of Future Masters of Musical Art's Ability to Vocal-Performance Self-Regulation. *South Ukrainian Art Studies*, 3(10), 15–22.

DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.2>

URL: <https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/196/182>

Keywords: conceptual foundations, methodological principles, future masters of musical art, formation of the ability for vocal-performance self-regulation.

3. **Bian, Nannan** (2025). Pedagogical Conditions and Methods of Training Future Masters of Musical Art for Vocal-Performance Self-Regulation. *Anthropological Studies. Series "Pedagogy"*, 21(53), 18–28.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.2>

URL: <https://pedagogy.dspu.in.ua/index.php/pedagogy/article/view/476>

Keywords: training, vocal-performance self-regulation, future masters of musical art, vocalist-performer, pedagogical conditions, methods, educational environment, psycho-emotional control.

Article in an International Scientific Journal

4. **Bian, Nannan** (2025). Experimental Testing of the Methodology for Training Future Masters of Musical Art for Vocal-Performance Self-Regulation. *International Scientific Journal "Grail of Science"*, 59, 985–990.

DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.12.12.2025.120>

URL: <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/3466/3467>

Keywords: vocal-performance self-regulation, experimental methodology, training, future masters of musical art, pedagogical conditions.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ.....	22
1.1 Концепт саморегуляції в міждисциплінарному дискурсі.....	22
1.2. Сутнісний зміст і компонентна структура вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва	36
Висновки до 1 розділу	62
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ.....	67
2.1. Наукові підходи та методичні принципи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції	67
2.2. Педагогічні умови і методи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.....	82
Висновки до розділу 2	109
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ.....	112
3.1. Дослідження рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.....	112
3.2 Перевірка ефективності методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції	153
Висновки до розділу 3	192
ВИСНОВКИ	198
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	203
ДОДАТКИ.....	226

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Глобалізаційні й інформаційні виклики сучасного простору вищої мистецької освіти й ізоляційні тенденції панування в ній он-лайн процесів зумовили дефіцит здатності молодого покоління музикантів до виконавської саморегуляції в умовах перформативної діяльності. Особливої актуальності означена проблема набуває у вокальному виконавстві з його вимогами до якості художньої інтерпретації шедеврів музичного мистецтва, оскільки успішність діяльності співака знаходиться у прямій залежності від його здатності керувати власними психо-фізичними станами, сили емпатії, художньо-емоційної виразності, наявності досконалої вокальної техніки, оригінального вирішення інтерпретаторських намірів тощо.

Дослідження феномену саморегуляції у професійній діяльності музиканта характеризуються міждисциплінарним підходом, що поєднує психологічні, педагогічні та мистецькі виміри. У класичних роботах із психології саморегуляція розглядається як здатність особистості контролювати власні когнітивні, емоційні та поведінкові процеси для досягнення цілей (Baumeister, 1998; Carver & Scheier, 1990; Erber & Erber, 2000; Gailliot et al., 2008).

У межах музичної педагогіки та вокальної методики низка досліджень присвячена розвитку технічних, інтерпретаційних і психологічних аспектів вокальної підготовки майбутніх педагогів. Не можна оминати увагою праці Н. Шевченко (2020) та Н. Кьон (2024), у публікаціях яких вокальне мистецтво й імпровізація осмислюються як культурно-стильовий феномен, здатний активізувати художньо-творче самовираження виконавця та сприяти розвитку виконавського самоконтролю, зокрема у контексті використання розширених вокальних технік у сучасному музичному виконавстві. . Водночас дослідження Ло Чао (2018), Лоу Яньхуа (2019), а також Н. Кьон і Вей Лінътао (2025), присвячені методиці вокальної підготовки китайських здобувачів освіти в умовах поєднання національних педагогічних традицій і європейської вокальної спадщини, акцентують увагу на підходах до персоніфікації технічної підготовки майбутніх виконавців

Сучасні наукові підходи до вокальної підготовки у системі вищої мистецько-педагогічної освіти пов'язують її з формуванням фахової компетентності майбутніх викладачів вокалу, визначенням педагогічних умов та методологічного забезпечення освітнього процесу (Н. Кьон, Л. Степанова, Н. Толстова, 2023; Л. Степанова, Чжан Венлі, 2024. Го Яньцзюнь, 2018, Янь Пен, 2025 та ін.) додають міжкультурний вимір, показуючи, як традиції різних вокальних шкіл впливають на інтерпретаційні стратегії та самоконтроль виконавця. У тому контексті Н. Кьон і Ян Пенфей (2024) розглядають вокальну культуру як інтегративну категорію музичного мистецтва, що поєднує художній стиль, сучасний репертуар і розвиток здатності до саморегуляції навчальної діяльності. Вей Ліньтао і Кьон (2025) окреслюють вокальну культуру як широку категорію, що включає здатність до самостійної регуляції навчальної діяльності та художньої рефлексії.

Серед робіт, що безпосередньо розглядають саморегуляцію як складову професійної компетентності, вирізняються праці Тао Жуй (2021; 2022), які формулюють методичні засади художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу як інтегрованого процесу технічного, художнього і психологічного самоконтролю. Го Яньцзюнь (Guo Yanjun, 2022; 2023) підкреслює методологічні основи формування артистично-дидактичної компетентності, що включають здатність до самостійної оцінки і корекції професійної діяльності. Педагогічні принципи мистецької освіти та педагогічний потенціал творів мистецтва у формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін обґрунтовує О. Реброва (2025), підкреслюючи роль мистецької педагогіки у розвитку рефлексії та саморегуляційних умінь.

Технологічні аспекти саморегуляції в навчальному процесі розвивають Negru (2015) та Porta (2018), які досліджують інформаційно-комунікаційні засоби підтримки вокальної дидактики. Методологічні засади формування культурної компетентності та естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва як чинника професійної підготовки й виконавської діяльності розкрито у працях І. Барановської, Р. Добровольської, Ю. Якименко (2024) та І. Барановської, Т. Коваль, О. Граб (2024). Міжкультурні перспективи

саморегуляції та педагогічної мобільності розглядають Ван Бінбін, Галина Ніколаї (Wang Binbin, Nikolai H., 2021) та Ю.Хенцюань і Кьон (Yu Henquuan, N. Koehn, 2021), що розширює розуміння саморегуляції у глобальному освітньому просторі.

Отже, сьогодні в річищі психологічних розвідок саморегуляція досліджується як конгломерат засобів психіки, за допомогою яких особистість здатна керувати власною цілеспрямованою активністю. Проте наукового обґрунтування шляхів розв'язання проблеми формування здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції ще не здійснювалось. Тому, зважаючи на широке коло прогностичних можливостей феномену саморегуляції та його недостатню розробленість у сфері музичної педагогіки, усвідомлення теоретичних засад означеного феномену може стати першою сходинкою у вирішенні низки проблем професійного становлення успішних виконавців-вокалістів та музикантів-викладачів.

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 «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції» затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 5 від 31 жовтня 2024 року).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції та їх конкретизації у відповідній методиці

Відповідно поставленої мети визначено такі **завдання** дослідження

1.Схарактеризувати феномен саморегуляції в міждисциплінарному дискурсі

2. Обґрунтувати сутнісний зміст і структуру вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва в межах спеціально організованої підготовки в категоріальному полі музичної педагогіки

3. Визначити наукові підходи та методичні принципи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.-

4. Висвітлити педагогічні умови й етапи експериментальної методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції

5. Перевірити ефективність експериментальної методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Предмет дослідження – теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Концептуальна ідея дослідження ґрунтується на визначенні теоретико-методичних засад підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції як базових положень, що спираються на низку наукових підходів, загально-педагогічних і специфічних методичних принципів та на відповідні концепції, регламентують означену підготовку згідно з її метою та завданнями і зумовлюють високий рівень підготовленості здобувачів вищої мистецької освіти до вокально-виконавської саморегуляції.

Теоретичну основу дослідження становлять соціально-психологічні концепції самосприйняття та ідентичності вказують на те, що саморегуляція особистості формується у взаємодії індивіда з соціальними структурами та ролями (D'Olivares Durán Nelson, т (2009), Stryker, 2002; Thagard & Wood, 2015; McCall, 2003; Rosenberg, 1990;), корелюючись з теорією ідентифікації (Burke & Stets, 1999; D'Olivares Durán Nelson, 2009), що важливо для розуміння регуляції поведінки викладача вокалу та виконавця в професійному середовищі; праці, що

містять фундаментальні положення вокальної педагогіки і лежать в основі розвитку саморегуляційних стратегій у співі (О. Стахевича (2002) і В.Антонюк (2007) та дотичні до розвитку вокальної техніки та постановки голосу праці (Ю. Юцевича (1998), О. Прядко (2009), Н. Овчаренко (2014), Д. Юника (2022), Н. Кьон (2025)).

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження й розв'язання поставлених у ньому завдань використано комплекс загальнонаукових (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення) та конкретнонаукових (психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих) методів, зокрема, міждисциплінарного дискурсу, історико-генетичного та порівняльно-зіставного аналізу, моделювання, герменевтичної інтерпретації артефактів, різноманітних методів самоаналізу, зокрема, самоаналізу виконавської надійності на різних етапах вивчення твору, самоаналізу та ідентифікації художньо-технічних виконавських завдань з доцільними саморегулятивними діями, моделювання індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції тощо. Підібрано емпіричні методи (педагогічне спостереження, метод експертної оцінки, анкетування) та використано педагогічний експеримент, завдяки чому апробовано авторську методику. Застосовано статистичні методи (метод математичної статистики – критерій Фішера (кутове перетворення Фішера)) задля обробки отриманих експериментальних даних.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: здійснено цілісне дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції; розкрито сутність поняття вокально-виконавської саморегуляції, потрактованої в річищі міждисциплінарності як інтегративної властивості особистості, що поєднує свідомо організовану умотивовану систему внутрішньої активності з механізмами психофізіологічного, емоційного та когнітивного контролю і виступає ключовим модератором здатності майбутнього викладача вокалу самостійно конструювати програму власних дій і ефективно адаптуватися до мінливих та стресових умов сучасного соціокультурного середовища; обґрунтовано структуру вокально-виконавської саморегуляції майбутніх

магістрів музичного мистецтва, яка включає мотиваційно-інтенційний, пізнавально-пошуковий та рефлексивно-регулятивний складники; запропоновано модель методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції та розроблено стратегію її реалізації на основі взаємодоповнювальних наукових підходів (міждисциплінарному (наскрізному), аксіологічному, особистісному, антропологічному, праксеологічному, комунікативному, акмеологічному, синергетичному і холістичному) і відповідних методичних принципів, у підґрунтя якої покладено низку педагогічних умов (формування емоційно-вольової стійкості майбутнього виконавця в індивідуально-орієнтованому освітньому середовищі; спонукання магістрантів до пізнавально-пошукової активності у процесі індивідуалізованого осягнення прийомів вокально-виконавської саморегуляції; актуалізація художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності в ситуаціях публічного самовираження); розроблено критерії (ціннісно-вольовий, гностично-індивідуальний, контрольний-рефлексивний) оцінки.

Уточнено: поняття вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, що спрямована на формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок, які охоплюють техніку голосоутворення, інтонаційну точність, дихальну координацію, артикуляційну виразність та здатність до художньо-експресивної, емоційно переконливої інтерпретації вокальних творів.

Подальшого розвитку дістав діагностичний інструментарій оцінювання рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

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

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

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

Публікації. Основні теоретичні положення й результати дисертаційної роботи представлено в 11 публікаціях автора, з них – 3 статті у наукових фахових виданнях України, 8 праць апробаційного характеру, з яких 1 – у міжнародному виданні.

Особистий внесок здобувача полягає у визначенні антропологічні засад підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-виконавської саморегуляції (Ніколаї, Г. Ю., **Бянь Наньнань**, 2023).

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (разом 198 найменувань, з них 55 іноземними мовами) та додатків. Повний обсяг дисертації становить 262 сторінки. Основний зміст викладено на 191 сторінці. Робота містить 8 таблиць, 6 рисунків та 9 додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

1.1 Концепт саморегуляції в міждисциплінарному дискурсі

Основи дослідження феномену саморегуляції в річищі міждисциплінарності сягають своїм корінням масиву праць шотландських філософів-моралістів Вільяма Джеймса, Чарльза Кулі, В. І. Томаса та Джорджа Герберта Міда. У 60-ті роки минулого століття в межах соціологічних концепцій феномен саморегуляції фігурує в розвідках щодо основних тенденцій розвитку теорії символічної взаємодії. Зокрема, ідеї інтеракціонізму щодо прийняття соціальних ролей особистістю в умовах Антропологічні контексти вокальної педагогіки суспільства конформізму, вивчають Ральф Тернер (Turner, 1962), Герберт Блумер, (Blumer, 1969) та т Манфорд Кун (Kuhn, 1964).

У своїх подальших соціологічних дослідженнях Ральф Тернер зосереджується на проблемах символічної взаємодії ролей в персональному (особистісному) вимірі, які включають і питання саморегуляції (Turner, 1978). У той же час, Моріс Розенберг торкається питання саморегуляції, розглядаючи «Я-концепцію» як соціальний продукт і соціальну силу (Morris, 1990).

Термінологічні пошуки в межах нашого дослідження дозволяють визначити витoki трактування феномену саморегуляції психологом П. Жане, який вважав здатність до саморегуляції найважливішим критерієм ступеня розвитку особистості. Слідом за ним О. Харт визначав саморегуляцію як систему внутрішніх вимог, котрі створюються завдяки процесу опосередковування соціальних норм і цінностей, котрі перетворюють індивіда на активного суб'єкта. (Hart O. 1989). Саморегуляцію як специфічну активність з метою перетворення власного стану вивчають Г. Грибенюк, В. Зарицька, К. Ізард, Дж. Гросс та ін. У практичній психології феномен вважають психічним механізмом оптимізації стану особистості і розробляють спеціальні прийоми й техніки самовпливу (Бянь Наньнань, 2025а)

У контексті нашого дослідження привертають увагу соціологічні розвідки в межах символічного інтеракціонізму Шелдона Страйкера (Stryker, 2002) стосовно відносини між особистістю і суспільством. На межі нового тисячоліття з'являється фундаментальна теорія Берка і Стеца щодо перцептивного контролю ідентичностей (Burke and Stets, 1999), положення якої можуть служити концептуальною основою вирішення проблеми саморегуляції.

Інтерес становить і мотиваційна концепція, яка між іншим включає поведінковий аспект саморегуляції (Ю. Куль, Х. Хекхаузен, М. Шейєр та ін.). Серед українських психологів відзначимо І. Беха, який наголошує на необхідності актуалізувати процес самоусвідомлення щодо цінності власного *Я* задля досягнення належного рівня саморегуляції власної поведінки (Бех І., 1992).

У річищі когнітивної психології вирішальним фактором вважається соціальне середовище, а саморегуляція, на думку А. Бандури, забезпечує здатність оцінювати і коригувати власну поведінку відповідно до соціальної ситуації згідно внутрішніх стандартів. Отже, поняття саморегуляції є рядоположним самоконтролю й самоефективності, включає само-спостереження, самооцінку й самозвіт (Bandura A. 1991).

Вважаємо за потрібно детальніше зупинитись на проблемі взаємозв'язку саморегуляції та самоконтролю. Самоконтроль інколи називають кардинальною чеснотою, ознакою майстерної саморегуляції (Bland, 2008), оскільки він дає можливість контролювати власне життя та досягати цілей, важливих для конкретної людини. Самоконтроль визнається науковцями за виконавчу функцію *Я*, підтримує реалізацію встановлених стандартів і цілей, а також дає змогу контролювати імпульси (напр. Baumeister, 1998, 2004; Diamond, 2013; Andrzejewska...). У такому сенсі самоконтроль виконує соціально-адаптивну функцію, тобто дозволяє індивідові краще пристосовуватися до середовища (Barkley, 1996), що наближує трактовку означеного у до поняття саморегуляції.

Проте, хоча деякі дослідники ототожнюють поняття самоконтролю (self-control) і саморегуляції (self-regulation), вважаючи їх близькими за значенням (Baumeister, Heatherton і Tice, 1994), інші ж уводять розмежування (Carver і

Scheier, 2016; Kuhl i Fuhrmann, 1998). Зазвичай поняття самоконтролю стосується свідомих зусиль індивіда, спрямованих на контроль імпульсів з метою реалізації певної довготривалої цілі чи стандарту, тоді як значення саморегуляції є ширшим і охоплює також несвідомий аспект поведінки, спрямованої на реалізацію коротко- і довготривалих цілей або виконання особистих стандартів (Baumeister, 2002; Huflejt-Łukasik, 2010; Muraven, 2012). За такого підходу саморегуляція відбувається сама собою, наприклад, поведінка сама коригується, сама запускається, пізнавальна система сама себе реконфігурує. Крім того, саморегуляція є процесом пристосування дій або когнітивних процесів до певного стандарту, тоді як самоконтроль є особливим випадком саморегуляції – він виникає тоді, коли немає прийнятого конкретного стандарту або в ситуації, коли існує кілька різних, суперечливих між собою стандартів, тобто систем відліку. Іноді означені поняття розрізняють таким чином: самоконтроль розглядають як авторитарний режим регуляції дій, що базується на тиску й мотивується покаранням, тоді як саморегуляцію – як демократичний режим регуляції дій, який відбувається в гармонії із Самістю та за особистої залученості.

З огляду на численні визначення самоконтролю і саморегуляції, з якими читач може зустрітися, вивчаючи літературу з цього питання, для прозорості викладу в даній праці поняття самоконтролю буде застосовуватися у його широкому значенні, тобто як докладання індивідом зусиль із наміром змінити власні небажані когнітивні, емоційні чи поведінкові реакції, що дозволяє реалізувати встановлені цілі чи стандарти (Baumeister, Heatherton i Tice, 1994; Carver i Scheier, 2016; Schmeichel i Baumeister, 2016). Розрізнення понять самоконтролю й саморегуляції буде натомість вводиться в межах конкретних теорій, які користуються цими термінами.

Розвідки щодо самоконтролю, в яких його трактовка буває близькою до саморегуляції, є важливими не лише з пізнавальних, але й із соціальних причин, що, зрештою, часто підкреслюють провідні дослідники означеного феномена. Відзначається, що особи з вищим рівнем самоконтролю мають нижчий ризик різних залежностей, частіше здійснюють профілактичні дії і, таким чином,

користуються кращим здоров'ям у порівнянні з особами з нижчим рівнем самоконтролю. Вони також декларують вищий рівень щастя й досягають кращих результатів у навчанні (Cheung та ін., 2014; пор. огляд: Mischel, 2015; Tangney, Baumeister і Boone, 2004; Vohs і Baumeister, 2004). Низький рівень самоконтролю, своєю чергою, пов'язується з частішим уживанням психоактивних речовин (алкоголю, наркотиків), участю в злочинних діях, здійсненні ризикованої сексуальної поведінки, патологічним купівельним потягом, переїданням (binge-eating), азартними іграми чи підвищеним ризиком розлучення (у випадку чоловіків; огляд у: Baumeister, Heatherton і Tice, 1994; Baumeister і Tierney, 2013). Через велике значення у повсякденному житті, яке приписується самоконтролю, дослідники схиляються до твердження, що його порушення сьогодні становить головну соціальну проблемою (Baumeister, Heatherton і Tice, 1994).

Ми згодні також з дефініцією самоконтролю, що була запропонована Ріком Хоуелом та Ерін Девісон (Rick H. Hoyle & Erin K. Davisson, 2016), де означений феномен визначається як здатність протидіяти імпульсам свідомим чином та реалізовувати прийняті цілі, включно із зачином і продовженням розпочатих дій. Дефініція прямо підкреслює багатовимірність самоконтролю, адже вказує на існування трьох основних його типів (аспектів): гальмування імпульсів, ініціювання дій та їх продовження.

За результатами ретроспективного аналізу серед відомих і популярних концепцій та понять, пов'язаних із тематикою саморегуляції та самоконтролю можна виокремити такі: теорію розбіжностей *Я* та її продовження – теорію регулятивних орієнтацій Торі Гігінса (1987, 1989, 1997; Shah і Higgins, 2001), поняття психологічної пружності (*ego-resiliency*; Block і Kremen, 1996), ідею контролю розуму (*mental control*; Wegner, 1989), кібернетичну модель саморегуляції Чарльза С. Карвера і Майкла Ф. Шеєра (1982), теорію двох систем регуляції (здатність відкладати винагороду, *willpower*; Metcalfe і Mischel, 1999), концепцію двох режимів контролю дій Юліуса Куля (*action control*, напр. Kuhl і Beckmann, 1985), «зусильну» модель самоконтролю (сила «Я», напр. Baumeister, Vohs і Tice, 2007), поняття сумлінності, представлене в межах моделі Великої

П'ятірки (Costa і McCrae, 1992), поняття автономії в межах концепції самодетермінації (Deci і Ryan, 2000) тощо.

Можна стверджувати, що дискусії точиться довкола категорій, в яких автори описують самоконтроль або як рису особистості (часто в межах персонологічного підходу) або як процес. Так, дослідження самоконтролю в межах персонологічного підходу вказують на його стабільність у часі та на зв'язок риси сили волі з іншими рисами, наприклад продуктивністю чи відповідальністю, а також вказують на статистично значущі кореляції самоконтролю з численними адаптивними характеристиками (Block і Block, 1980; Tangney, Baumeister і Boone, 2004). Означений напрям досліджень зосереджується також на вивченні походження індивідуальних відмінностей у рівні самоконтролю (напр. Mischel і Ebbesen, 1970; Rueda, Posner і Rothbart, 2004). Така трактовка дозволяє виявити зв'язки між самоконтролем та іншими змінними з категорії індивідуальних відмінностей, проте унеможливорює пояснення внутрішньо-індивідуальних відмінностей, наприклад залежних від ситуаційного контексту, в якому опинилася людина.

Трактовка самореалізації та самоконтролю як процесу є характерною для концепцій когнітивної психології. У її межах дослідники намагаються описати, які механізми стоять за процесами контролю поведінки чи емоцій, а отже, це дослідження виконавчої функції *Я*, котру можна розуміти як низку вольових процесів, які складаються з таких дій, як вибір між різними можливостями та прийняття рішень, ініціювання цілеспрямованих дій, контроль над *Я* і навколишнім світом, а також вплив на структуру «*Я*» (Baumeister, 1998, 2004).

Варто зауважити, що частина теоретиків вирішує розширити спосіб мислення про самореалізацію та самоконтроль як властивості особистості й як процес водночасно. Наприклад, науковці представляють динаміку процесу когнітивного контролю, водночас показуючи його як відносно сталу схильність реагувати певним чином (Mischel, Shoda і Peake, 1988). Рой Ф. Баумайстер (2002) виразно описує самоконтроль як енергетичний процес, хоча з іншого боку трактує його як рису особистості, що може вимірюватися завдяки анкетуванню й статистично значущо корелює з різного роду схильностями та

характеристиками (Tangney, Baumeister і Woone, 2004). Вважаємо, що таке поєднання обох підходів дає повнішу картину функціонування людини та дозволяє не лише діагностувати й прогнозувати окремі дії індивіда та його можливу поведінку, але й впроваджувати рішення, здатні підтримати його саморозвиток.

На нашу думку, теоретичні основи вокально-виконавської саморегуляції в першу чергу слід пошукувати в річищі досліджень Я-феноменів, що актуалізуються в міжнародному науковому просторі на початку нового тисячоліття. Своєю системністю на особливу увагу заслуговує оригінальна таксономія «Самості» Пола Тагарда і Джоан В. Вуд (Thagard and Wood, 2015), де класифіковано приблизно вісімдесят Я-феноменів, поміж яких важливе місце займає й саморегуляція (Бянь, Наньнань, 2025а). Останнім часом серед основних напрямків досліджень означеного феномену актуалізуються такі, як от: мотивація, регуляція емоцій та виснаження, причому регуляція емоцій є важливою темою в клінічній, соціальній та міжкультурній психології (Vandekerckhove, M., von Scheve, C., Ismer, S., Jung, S., & Kronast, S. (eds), 2008; Erber, R. & Erber, M. W., 2000).

Результати аналізу англomовних досліджень свідчать, що проблеми саморегуляції особистості найчастіше вивчаються в контексті Я-концепції, котра актуалізується в розвідках зарубіжних психологів на початку ХХІ століття (Alicke, M. D., Dunning, D. A., & Krueger, J., 2013; Leary and Tangney, 2003; Sedikides and Spencer, 2007; Thagard, 2014) та інші. Зауважимо що термін «the self» можна перекласти не тільки як *Я*, але й як *Самість*. Тому назву відомої праці П. Тагарда «The self as a system of multilevel interacting mechanisms» перекладаємо таким чином: «Самість як система багаторівневих взаємодіючих механізмів» (Thagard, 2014). Саме там автор системно викладає власну концепцію Я-феноменів та визначає в ній місце феномену саморегуляції. Самість презентується як багаторівнева система соціальних, індивідуальних, нейронних і молекулярних механізмів (Бянь, Наньнань, 2025а).

У більш пізній монографії, яку Пол Тагард написав разом із Джоан В. Вуд, таксономія доповнюється, охоплюючи близько вісімдесяти феноменів,

пов'язаних між собою відповідно до трьох основних складників Самості: представницьке (репрезентативне) «Я», самовпливове «Я» та самозмінювальне «Я», (Thagard and Wood, 2015). Зауважимо таке. «Я», що здійснює вплив, стосується способів, за допомогою яких люди сприяють або обмежують власні риси та поведінку, наприклад, самозміцнення або саморегуляція (там само).

На думку значної частини дослідників (Gailliot, MT, Mead, NL, and Baumeister, RF, 2008), саморегуляція (Self-Regulation) становить одну з найважливіших функцій «Я». Вона стосується того, яким чином люди переслідують свої цілі або намагаються контролювати власну поведінку, думки чи почуття (Бянь, Наньнань, 2025а)

Для багатьох теорій саморегуляції центральною залишається запропонована С. Карвер і М. Шаєр (Carver and Scheier, 1990) ідея про те, що в річищі самооцінки індивіди постійно порівнюють себе із соціальними стандартами, причому відчуття розбіжності між стандартом і власним становищем (поведінкою, думками або почуттями) щодо відповідного виміру, викликає намагання зменшити означену розбіжність одним із трьох способів. Індивід може спробувати скоригувати свою поведінку (або думки чи почуття) відповідно до стандартів, змінити свої стандарти або вийти з ситуації, причому саморегулювання вважається успішним, коли невідповідність усувається або зменшується (там само).

Нині актуальними стали такі основні напрямки досліджень саморегуляції: прагнення до мети, регуляція емоцій і виснаження его, причому здійснення самоконтролю в одній сфері зменшує здатність робити це в другому домені. Наголосимо, що регуляція емоцій є важливою темою в клінічній, соціальній та міжкультурній психології (Vandekerckhove, von Scheve, et al, 2008). Дослідження регуляції емоцій, які стосуються того, яким чином люди намагаються керувати своїм емоційним станом, достатньо продемонстрували взаємодію між індивідуальним і соціальним рівнями. Наприклад, люди намагаються скоригувати свій настрій, готуючись до майбутньої соціальної взаємодії, відповідно до очікуваних соціальних вимог (Erber, and Erber, 2000). Наголосимо таке. Соціальні події впливають на регуляцію емоцій людини: досвід відмови

призводить до того, що люди з низькою самооцінкою *self-esteem* відчують себе менш заслуговуючими на гарний настрій, що, у свою чергу, послаблює їх мотивацію покращувати сумний настрій (Бянь, Наньнань, 2025d).

Отже, на нашу думку, для успішних сценічних виступів вокаліст-виконавець повинен мати високу самооцінку. Означену проблему буде висвітлено в наступних підрозділах.

За результатами аналізу значного масиву українських психолого-педагогічних досліджень стає очевидним, що проблема саморегуляції особистості розглядається в контексті мотиваційного, функціонального, поведінкового та когнітивного концептів. Існує думка, що здатність до саморегуляції може служити важливим критерієм ступеня розвитку особистості. Феномен часто визначається як система внутрішніх вимог особистості, які створюються через опосередковування соціальних норм і цінностей, обертаючи індивіда на активного суб'єкта (Бянь Наньнань 2025a). Іще Лев Виготський стверджував, що саморегуляція соціальної життєдіяльності людини може бути їй (життєдіяльності) адекватною, якщо здійснюється соціальними засобами, виробленими людьми, а не природою. Видатний психолог називає саморегуляцію «автостимуляцією», під якою розуміє створення й застосування штучних стимулів-засобів задля визначення тактики власної поведінки. Отже, існують різноманітні аспекти дослідження феномену саморегуляції, у тому разі окремих сфер особистості: поведінки, мотивації, емоцій та волі тощо (Бянь, Наньнань, 2022).

Зауважимо, що в практичній психології феномен саморегуляції вважають психічним механізмом оптимізації стану особистості і відповідно розробляють спеціальні прийоми й техніки самовпливу. У межах музичної педагогіки і психології вирішення проблем власної регуляції здатне оптимізувати як освітній процес, так і концертну вокально-виконавську діяльність (Бянь, Наньнань, 2025a). У музично-психологічних дослідженнях саморегуляція розглядається як складний інтегративний процес, що охоплює самоусвідомлення, емоційний самоконтроль, становлення ціннісних орієнтацій та формування національної ідентичності особистості. У наукових працях А. Мартинюка (2023; 2025)

національна самосвідомість інтерпретується як важливий психологічний механізм професійного становлення, самореалізації та регуляції діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Погоджуємось із пропозицією І. Кочергіної досліджувати саморегуляцію як «процес оптимізації психічного стану та управління на рівні власної особистості, власних цілей, принципів, життєвого шляху (самодетермінація, самореалізація)» (Кочергіна І., 2019, с. 179). Наукиня пропонує розглядати означений феномен в контексті «різних видів активності суб'єкта (пізнавальної активності, поведінки, діяльності, спілкування)» (там само).

У контексті нашого дослідження значущим стає виокремлення в загальній структурі саморегуляції емоційної підсистеми, що «забезпечує регулювання діяльності та її корекцію з урахуванням актуального емоційного стану» (Кочергіна І., 2019, с. 179), причому емоційна саморегуляція зумовлена «психофізіологічними особливостями нервової системи, нервово-психічною стійкістю, індивідуально-психологічними особливостями людини» та передбачає «володіння прийомами стабілізації емоцій» (там само).

Результати конкретизації концептуальних положень теорії діяльності в координатах особистості свідчать, що механізми її психічної регуляції можна вважати за ієрархічну динамічну систему, де вектор «мотив – мета» визначає параметри активності особистості, а саморегуляція становить засіб забезпечення спонукань. У річищі функціональності деякі науковці вважають саморегуляцію однією з функцій психіки, що активно здійснює контроль і управління поведінкою, думками та почуттями, а з позицій фізіології активності поведінка визначається аферентним синтезом, що регулюється через зворотній зв'язок. (Бянь, Наньнань, 2025а; 2023b).

Нам близькі концептуальні положення, які були сформульовані В. Татенком в його дисертації «Суб'єкт психічної діяльності в онтогенезі». Науковець стверджує, що суб'єктна активність є єдиною детермінантою життєдіяльності, а біологічні й середовищні впливи характеризуються лише як умови або фактори. Саморегуляція як активна здатність суб'єкта складається з

усвідомлення ним багатомірності світу, вибору ціннісних пріоритетів, самовизначення в ситуації власного вибору (Бянь, Наньнань, 2025а).

Продовжуючи міждисциплінарний дискурс стосовно проблем саморегуляції, згадаємо положення теорії самоорганізації, найважливішим атрибутом якої вважається власне саморегуляція. У тому разі її функція визначає здатність будь-якої системи до змін під дією внутрішніх та зовнішніх впливів з подальшою стабілізацією системи, зокрема й механізмів прямого та зворотного зв'язку. У соціальних системах саморегуляція пов'язана із самоуправлінням та керівництвом (Бянь, Наньнань, 2022; 2025а).

Повертаючись до розгляду питань саморегуляції, звернемо погляд на початок нового тисячоліття й оглянемо новий виток теорії структурного символічного інтеракціонізму, що містить сукупність ідей стосовно природи особистості та відносини між особистістю і суспільством. Саме тоді означену теорію починає активно розвивати молоде покоління науковців серед яких, у першу чергу, згадаємо Джорджа Маккола (McCall, 2003) та Шелдона Страйкера (Stryker, Sheldon. 2002), які заклали основи наукового підходу до проблем ідентичностей в структурі особистості та взаємовідносин між ідентичностями й суспільством (соціальною структурою), що, власне, і є сутнісним змістом структурного символічного інтеракціонізму (там само).

Концептуальні положення теорії структурного символічного інтеракціонізму вибудовуються навколо трьох центральних понять: «Я», «мова» та «взаємодія». За результатами їх аналізу стає очевидним, що *Я* (The Self) характеризує свідомість індивіда про своє власне буття або ідентифікацію. Отже, вокально-виконавська саморегуляція майбутніх магістрів музичного мистецтва з необхідністю включає їхню інтелектуальну здатність сприймати себе як об'єкт, розглядати й оцінювати себе, враховувати себе і відповідно планувати власні дії в умовах концертного виступу, а також маніпулювати собою як об'єктом, аби досягти потрібних майбутніх станів у процесі відтворення вокально-художніх образів. Слід пам'ятати, що майбутній магістр музичного мистецтва вперше досягає самосвідомості в той момент, коли починає ставитися до себе так само, як він ставиться до інших людей. Сама така рефлексивна поведінка вважається

апологетами теорії структурного символічного інтеракціонізму основою *Я* (Бянь, Наньнань, 2025а).

Концептуальне положення теорії структурного символічного інтеракціонізму щодо поняття «мова» переносить до центру уваги категорію символу. Символ отримує своє значення від соціального консенсусу і є довільним, варіюючись від однієї культури до іншої. Слова є нашими найважливішими і найуніверсальнішими символами, отже мова є символічним засобом комунікації. Оскільки значення символів є соціально визначеними, вони є спільними. Символи забезпечують спільне бачення світу, надаючи назви великій кількості об'єктів та категорій, що мають значення для соціальної взаємодії майбутніх магістрів музичного мистецтва і впливають на процеси їхньої саморегуляції під час спілкування з аудиторією в умовах концертного виступу (там само).

Наголосимо, що символи слід співвідносити із соціальними групами та мовними спільнотами, в яких однакові знаки інтерпретуються однаково більшістю людей. Отже, символи викликають однакові смислові реакції у різних осіб, що й стає основою комунікування. Важливо, що оскільки кожний вокаліст-виконавець є одночасно творцем і слухачем власної інтерпретації музичних творів, він може комунікувати із самим собою та створюваним художнім образом у формі думок, ланцюжків міркувань та уявних можливостей. Таким чином, завдяки можливості відповідати собі та своїм думкам, можна складати плани, створювати можливості для дій, у тому разі й вокально-виконавських (там само).

Стосовно концептуального положення теорії структурного символічного інтеракціонізму щодо поняття «взаємодія», зауважимо, що значна частина взаємодії пов'язана з мовою або символічною комунікацією. У тому контексті більшість взаємодій відбувається не між особами як такими, а між особами, які займають певні позиції (статуси) і дотримуються певних моделей поведінки (ролей). Зокрема означене стосується ролей вокаліста-виконавця та слухача. Крім того, взаємодія може відбуватись не між окремими особами, а між ідентичностями-ролями однієї особистості. Так, оцінюючи якість власного сценічного виступу, вокаліст-виконавець одночасно перебуває в ролях слухача-

критика та фахівця-методиста, оперативно корегуючи власну виконавську інтерпретацію. Отже, концептуальні положення щодо взаємодії в межах теорії ідентичностей, розглядаючи взаємодію як таку, що відбувається між ідентичностями, з яких складається особистість (а не між окремими особами), зосереджують нас на значеннях поведінки, а не на самій поведінці (Бянь, Наньнань, 2025а).

Аналіз значного масиву досліджень в міжнародному науковому просторі засвідчив, що саморегуляція розглядається також у річищі праксеології як атрибут праці (М. Бокартс, Т. Котарбінський, П. Елмер, П. Пінтріх, Д. Шунк та ін.) або визначаються як метакогнітивні характеристики саморегуляції навчальної діяльності (К. Гриппен, К. Забруцькі, К. Рес та ін.). Але важливим азимутом і методологічним знаряддям в питаннях саморегуляції стає синергетика. Отже, саморегуляція вважається найважливішим атрибутом теорії самоорганізації. Функція саморегуляції характеризує здатність кожної системи змінюватись під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників і подальшу її (системи) стабілізацію, включаючи механізми прямого та зворотного зв'язків, а в соціальних системах – самоуправління та керівництва. Представники теорії функціоналізму Т. Парсонс і Г. Спенсер виокремлюють у суспільстві *регулятивну систему*, що забезпечує координацію та контроль над окремими підсистемами соціальної цілісності (Бянь, Наньнань, 2022).

Аналіз цілокшталту психолого-педагогічних досліджень засвідчив наявність сталого поняття «саморегуляція особистості» як її здатності керувати собою на основі усвідомлення й оцінки (як власних психічних станів, так і поведінки в цілому), а також як цілісне особистісне утворення, що забезпечує планування й виконання дій відповідно до поставленої мети у процесі самовдосконалення.

Українські дослідники розглядають саморегуляцію як усвідомлений процес, що інтегрує різні компоненти особистості (як найвищого в структурі рівню – метакогнітивного, так і нижчих в структурній ієрархії компонентів – мотиваційно-ціннісного, емоційного, когнітивного, комунікативного, адаптивно-поведінкового, оцінного тощо) і розгортається поетапно. Існує думка,

що система саморегуляції функціонує завдяки таким психологічним механізмам, як психологічний захист, рефлексія, самооцінка, самоповага, рівень професійних домагань, вольові зусилля, самоконтроль, самомоніторинг, самомотивація, контроль за дією, котрі відповідно до поставлених цілей, внутрішніх ресурсів та умов ситуації «забезпечують здатність майбутнього педагога до самостійного управління мисленням, емоціями, мотивацією, діяльністю та поведінкою» (Тимощук, 2025, с. 100).

Є. Тимощук визначає два типи саморегуляції – самоконтроль, що проявляється в орієнтації на стан особистості, та саморегуляцію, де переважає орієнтація на дію. У процесуальному плані науки розглядає такий психологічний механізм саморегуляції, як контроль за дією (під час планування, під час реалізації, під час невдачі), механізм, що активується в обставинах, «коли особистість стикається з перешкодами, невизначеністю або внутрішніми конфліктами, і виконує регулюючу функцію, спрямовану на підтримання цілеспрямованої активності» (Тимощук, 2025, с. 101).

Нам імпонує дефініція саморегуляції як складної інтегральної властивості психіки, що має специфічний зміст і структуру, котра формується на основі взаємодії ключових внутрішніх механізмів контролю за дією під час планування, під час реалізації, під час невдачі, «у яких проявляється орієнтація суб'єкта на стан або дію, що функціонує на ціннісно-смысловому, метакогнітивному, когнітивному, емоційно-комунікативному, адаптивно-поведінковому рівнях й забезпечує їх професійну самореалізацію» (Тимощук, 2025, с.102).

Вважаємо доцільним конкретизувати в наступному підрозділі дефініцію саморегуляції особистості як вокально-виконавську саморегуляцію майбутніх магістрів музичного мистецтва. У тому разі важливим завданням стає розгляд взаємодії її (саморегуляції) психологічних механізмів, зокрема таких, як рівень власних домагань, самоконтроль, самооцінка, рефлексія, самостимуляція тощо в річищі музичної педагогіки. Так, за допомогою самооцінки досягається адекватність рівня домагань особисті й визначається необхідна кількість зусиль для здійснення нею певної діяльності. Самоконтроль дозволяє визначити власні помилки та уникнути їх повторення в майбутньому, сприяє формуванню в

пам'яті еталонного образу в складній системі вокально-виконавських дій (Бянь, Наньнань, 2022; 2023b).

Важливими механізми саморегуляції є також рефлексія (вона дозволяє приймати оптимальні рішення та відповідати за них й досягти власні інтереси) та самостимуляція (вона забезпечує мобілізацію внутрішніх сил вокаліста-виконавця задля подолання технічних та психологічних труднощів). Деякі дослідники характеризують механізми саморегуляції в інших аспектах: як генетично-детерміновані; як відносно пасивні; як активну ланку саморегуляції, що включає цілеспрямовану поведінку особистості в зовнішньому середовищі тощо (там само)

Освітологічний дискурс засвідчує, що педагогічна діяльність передбачає власне управління, прийняття оптимальних професійних рішень. Тому науковці покладають за доцільне виокремити поняття професійної саморегуляції викладача як «інтегративну особистісну професійну характеристику педагога, яка передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації» (Н. Войтюк, 2005, с.201).

Систематизація результатів аналізу низки психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що саморегуляція особистості трактується як конгломерат трьох складників: ціннісно-сміслового (мотиваційного), когнітивного та регулятивного. На думку О. Денис, саморегуляція передбачає свідоме підпорядкування вчинків вимогам етичного і професійного характеру; гідне володіння собою, власними емоціями, почуттями і прагненнями; регуляцію небажаних проявів настрою і психічних станів; усвідомлення власних потреб і достеменно самопізнання, що передбачає адекватну самооцінку наявних знань, умінь і здібностей, здобутків особистісного розвитку, власного становлення як фахівця; здійснення завдань професійного, особистісного й суб'єктного самовдосконалення, що базується на самопізнанні (Денис, 2020). Наукиня стверджує, що саморегуляція особистості є усвідомленим процесом і має спрямування на побудову дій та поведінки, які відповідають завданням особистісного розвитку, професійного та суб'єктного становлення (там само).

Евристичним для нашого дослідження стає визначення Оленою Денис поняття «саморегуляція особистості» як процесу керування власними «фізичними й психічними станами та вчинками, що здійснюються через зниження втоми, напруги, зняття хвилювань, зміни мотивів діяльності, підвищення стійкості до стресу та подолання нерішучості й страху» (Денис, 2020, с. 57).

Насамкінець наголосимо, що серед методичних засад формування здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції виокремлюємо такі принципи: активізації мотивації до саморегуляції у вокально-виконавській діяльності; стимулювання саморефлексії та самооцінки власних виконавських можливостей щодо вокально-виконавської інтерпретації конкретних музичних творів; естетизації вокально-виконавської підготовки, що дозволяє формувати художньо-почуттєву сферу майбутніх магістрів музичного мистецтва та їхні естетичні ідеали; цілісного впливу на мотиваційну, афективну, когнітивну та нейрофізіологічну сфери здобувачів-вокалістів. На особливу увагу заслуговує принцип саморегуляції сценічного хвилювання.

Отже, зважаючи на широке коло прогностичних можливостей феномену саморегуляції та його недостатню розробленість у сфері музичної педагогіки, в наступному підрозділі ми звернемось до його конкретизації в контексті підготовки фахівців-вокалістів.

1.2. Сутнісний зміст і компонентна структура вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва

Як вже зазначалось у попередньому підрозділі, поняття саморегуляції розглядається як здатність особистості свідомо керувати власною діяльністю, психічними станами та поведінковими реакціями відповідно до поставлених завдань, цілей і умов їх досягнення. У психології саморегуляція пов'язується з механізмами цілепокладання, контролю та корекції дій, тоді як у педагогіці вона постає як важлива передумова професійного становлення й автономності

особистості. Водночас у мистецькій освіті, зокрема у галузі вокального виконавства, означене поняття набуває особливої, значно складнішої природи.

Як відомо, вокально-виконавська діяльність характеризується високим рівнем психофізіологічної напруженості, емоційної залученості та художньої відповідальності. Тут саморегуляція вже не зводиться лише до раціонального контролю дій. Вона охоплює здатність виконавця керувати власним тілом, диханням, емоційним станом, внутрішнім художнім образом і водночас зберігати цілісність інтерпретаційного задуму. У цьому сенсі вокально-виконавська саморегуляція постає як інтегративна професійна якість співака, що забезпечує стабільність і свідомість виконавського процесу.

Особливої ваги проблема вокально-виконавської саморегуляції набуває на рівні магістерської підготовки. Саме на цьому етапі навчання від студента очікується не лише відтворення вокально-технічних умінь, а й здатність до самостійного художнього мислення, відповідального сценічного самовираження та рефлексії власної виконавської діяльності. Магістр уже має виступати як суб'єкт професійної дії, здатний усвідомлено регулювати всі складники вокального процесу, у тому числі в умовах сценічного напруження та педагогічної відповідальності.

Ю. Мережко, О. Петрикова та С. Леонтієва справедливо зазначають, що вокально-виконавська підготовка є «процесом і результатом оволодіння студентами цілісною системою професійно-педагогічних та спеціальних знань, умінь, елементів педагогічної, виконавської техніки...» (Мережко, Петрикова, Леонтієва, 2017, с. 73). На думку науковців, саме така інтегрована система інтегрована система забезпечує повноцінне засвоєння змісту музично-педагогічної освіти та створює підґрунтя для високого рівня майбутньої професійної діяльності (там само).

В. Бриліна та Л. Ставінська висловлюють близьку за змістом позицію, однак акцентують передусім на методичному складнику вокальної підготовки. І це, по суті, закономірно, адже магістр музичного мистецтва не може обмежитися лише виконавською компетентністю. Окрім сформованих вокально-технічних умінь і художньо-інтерпретаційних навичок, він має опанувати методику

викладання, тобто навчитися передавати власний досвід, структурувати його, пояснювати, коригувати тощо. Автори розглядають вокальну підготовку як цілісну систему навчання, що забезпечує набуття студентами особистісно значущих знань, умінь і навичок, сформованих у процесі взаємодії педагогічної та виконавської майстерності (Бриліна, Ставінська, 2010, с. 6).

Спираючись на дослідження О. Попової та В. Жукова, зауважимо, що у закладах освіти КНР ця підготовка розглядається як «спеціалізований процес навчання, спрямований на формування вокальних навичок, педагогічної й вокальної майстерності та готовності майбутніх учителів до формування вокальної культури учнів». Вона включає «розвиток голосового апарату, практичний вокальний тренінг, методику викладання та культурно-мистецький аспект», а також особливу увагу приділяє національній музиці, синтезу східних і західних методик, цифровим технологіям у навчанні та вихованню патріотизму (Попова, Жуков, 2025, с. 743). Таким чином, вокальна підготовка в КНР постає як «система, де взаємодіють виконавський, методичний і культурний компоненти», що забезпечує комплексне формування професійних компетентностей здобувачів вищої мистецької освіти (там само).

Натомість Л. Гринь під вокальною підготовкою розуміє «процес становлення й удосконалення вокального голосу, оволодіння вокально-технічними навичками, формування вмінь передачі художньо-сценічного образу вокального твору» (Гринь, 2024. С. 8). На нашу думку позиція Л. Гринь дещо звужує зміст вокальної підготовки. Хоча таке розуміння є логічним і внутрішньо послідовним, воно акцентує насамперед виконавський аспект і меншою мірою враховує педагогічну складову професійної діяльності майбутнього викладача-вокаліста.

За Чжан Яньфен, «вокальна художньо-виконавська підготовка є процесом формування біфункціонального художньо-синтезованого виконавського комплексу...» (Чжан Яньфен, 2012, с. 190). Така авторська позиція підкреслює, що вокальна підготовка не повинна обмежуватись лише роботою над технікою голосу, а поєднувати кілька рівнів професійного розвитку. Автор вважає, що «вона спрямована на реалізацію поліхудожнього і полімодального ресурсу

вокального мистецтва в музично-педагогічному процесі» (Чжан Яньфен, 2012, с. 190-191). Ми поділяємо думку автора, що вокальна підготовка базується на «засвоєнні художньо-культурних детермінант і особливостей вокальної творчості, художнього самовираження та оволодіння вокальним голосом і художньо-виконавськими засобами інших видів мистецтва» (там само). Однак і додаємо, що важливо, щоб ці компоненти взаємодіяли між собою, створюючи гармонійну систему, де виконавська техніка, артистизм і методика навчання утворюють єдине ціле.

Ло Чао також розглядає вокальну підготовку «як складний динамічно-процесуальний компонент інтегрованої фахової підготовки, що забезпечує формування виконавської, методичної та художньо-культурної компетентностей у вокальному мистецтві». Автор наголошує, що «результатом вокальної підготовки як процесу стає підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до реалізації педагогічного, художньо-світоглядного, творчорозвиваючого потенціалу вокального мистецтва в процесі різних видів фахової діяльності» (Ло Чао, 2018, с.15).

Підсумовуючи вищевикладене будемо спиратись на позицію Н. Косинської, яка вважає, що зміст вокальної підготовки у закладах вищої мистецької освіти «спрямований на формування професійних якостей співака-виконавця, педагога-музиканта, його художньо-естетичних смаків, здатності до творчої діяльності в педагогіці та мистецтві» (Косінська, 2017, с. 145). Дійсно, навчання здобувачів вищої освіти ґрунтується на засвоєнні понять, що відображають взаємозв'язок вокальної та загальної педагогіки, методики та виконавства в межах цілісної системи навчання (там само).

Отже, вокальна підготовка магістрів музичного мистецтва спрямована на формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок, що охоплюють техніку голосоутворення, інтонаційну точність, дихальну координацію, артикуляційну виразність і здатність до художньо-експресивної, емоційно переконливої інтерпретації вокальних творів. Водночас досвід засвідчує, що стабільність та якість сценічного виконання зумовлюються не лише рівнем сформованості виконавської майстерності, а й здатністю вокаліста керувати

власними психоемоційними станами та поведінковими реакціями в умовах професійного навантаження.

У науковій літературі виконавська майстерність зазвичай трактується як інтегральна професійна якість музиканта, що відображає високий рівень володіння виконавською технікою, художньо-інтерпретаційну зрілість, здатність до осмисленого прочитання музичного тексту та його переконливого сценічного втілення. Вважаємо за необхідне увести також у дефініцію психологічну готовність до публічного виступу, що спирається на розвинені механізми саморегуляції та забезпечує стабільність виконавського результату в умовах сценічної напруги. Тобто виконавська майстерність безпосередньо пов'язана із саморегуляцією, що забезпечує внутрішню керованість і свідомий контроль процесу виконання.

З огляду на означене логічним є звернення до феномену саморегуляції, що розглядається у тісному зв'язку з низкою суміжних професійно значущих явищ, які характеризують стабільність і якість сценічного виконання. Передусім ідеться про виконавську надійність, яка виявляється у здатності музиканта забезпечувати стійкий художній результат незалежно від умов виступу, рівня емоційного напруження та зовнішніх чинників. Науковці підкреслюють, що саме механізми саморегуляції відіграють ключову роль у підтриманні стабільності виконавської діяльності, оскільки дозволяють контролювати увагу, емоційні реакції та поведінкові стратегії у процесі виконання (McPherson, Zimmerman, 2011).

Найбільш відомим автором з проблеми виконавської надійності є Д. Юник. Автор докладно розглядає означену категорію та характеризує її «...як не вроджену, а сформовану (набуту) властивість» (Юник, 2022, с. 78). Це свідчить про те, що надійність формується під час професійної підготовки та практичної діяльності. Основними ознаками сформованої виконавської надійності, за Д. Юником, є:

- «домінування спонукальних видів естрадного хвилювання («хвилювання-піднесення», «хвилювання в образі») над руйнівними» (Юник, 2022, с. 78), що підкреслює роль емоційної мобілізації, яка підтримує продуктивний стан

виконавця;

- «стабільність безпомилкової звукової реалізації авторського нотного тексту музичного твору» (Юник, 2022, с. 78). Тобто виконавець здатний точно відтворювати матеріал навіть у стресових умовах;

- «злагодженість відтворення автоматизованих виконавських дій» (Юник, 2022, с. 78), що демонструє високий рівень практичних навичок;

- «безвідмовність роботи упродовж необхідного часу інтелектуальної, слухової, емоційно-вольової та моторної сфер особистості» (Юник, 2022, с. 78), що свідчить про комплексну професійну підготовку музиканта;

- «мотиваційний оптимум створює сприятливі умови для реалізації творчо-інтерпретаційних бажань» (Юник, 2022, с. 78), що підкреслює взаємозв'язок внутрішньої мотивації та надійності;

- «раптова мобілізація резервних сил організму для створення емоційної стійкості у період дії надмірних стресорів» (Юник, 2022, с. 79), що демонструє здатність адаптуватися до несподіваних труднощів під час виступу.

Дещо іншу позицію висловлює Н. Гунько. На її думку, «виконавська надійність ставиться у залежність від емоційної сфери особистості» (Гунько, 2013, с. 173). Тобто адаптаційна поведінка виконавця, яка визначає успішність його діяльності, безпосередньо пов'язана з емоційним станом. Авторка підкреслює, що «ідеомоторна функція емоцій упереджує результати дій в уяві співаків та провокує «себе на нього» (Гунько, 2013, с. 173), демонструючи, як внутрішні переживання формують образні дії та впливають на вокальне виконання. У процесі виступу «координується універсальна мова емоцій, оскільки емоційний зміст є самостійною характеристикою співу» (Гунько, 2013, с. 174). При цьому характер голосового звуку визначається «функціональним станом організму особистості, що переживає ту чи іншу емоцію» (Гунько, 2013, с. 174). Н. Гунько зазначає, що «задіяти всі голосові резерви організму і “включити” відповідні фонації звукоутворюючої системи можна лише за умови активізації прихованих емоційних механізмів, які забезпечують миттєву неусвідомлену й автоматично налагоджену роботу всієї кількості окремих компонентів голосоутворюючого апарату: дихання, гортані, резонаторів»

(Гуцько, 2013, с. 175). Таким чином, бачимо, що емоційна сфера виступає ключовим регулятором вокальної надійності, забезпечуючи гармонійне поєднання технічних, артистичних та психофізіологічних компонентів виконання.

Т. Радзівіл зазначає, що «виконавська надійність – це вагомий показник професійної виконавської майстерності.., який забезпечує безпомилкове, впевнене і точне відтворення музичного матеріалу як у звичних, так і в емоціогенних умовах прилюдного концертного виступу» (Радзівіл, 2021, с. 25). За її словами, виконавська надійність передбачає наявність саморегуляції, що, в свою чергу, включає «самоконтроль, самоналаштування і самокорекцію, перешкодостійкість, стабільність і професійну підготовленість» (там само).

Сформованість вокально-виконавської надійності, за О. Прядко, відіграє ключову роль у професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів. Зокрема, «дозволяє активізувати волюву сферу майбутнього педагога-музиканта в ході подолання виконавських труднощів» (Прядко, 2021, с. 87), що підкреслює значення цілеспрямованості у процесі виконання. Вона «забезпечує проведення систематичних вправлянь та безперервну саморегуляцію і самоконтроль у ході вокального виконавства» (Прядко, 2021, с. 87), тобто формує здатність музиканта контролювати власну діяльність під час самостійних занять, репетицій та виступу. Крім того, надійність «дозволяє зберігати стійкість уваги та стабільність роботи виконавського апарату в стресових умовах публічного виступу» (Прядко, 2021, с. 87), що демонструє адаптацію до психоемоційного та фізичного навантаження. Нарешті, вона «сприяє ефективній реалізації втілення художнього задуму композитора» (Прядко, 2021, с. 87), забезпечуючи точність, артистичну виразність і контроль над музичним образом під час концертного виконання. Таким чином, сформована вокально-виконавська надійність інтегрує волюву, когнітивну та емоційну сфери діяльності виконавця і стає фундаментом професійної компетентності у концертно-виконавському середовищі.

У такому контексті вокально-виконавська саморегуляція корелює з поняттям професійної стійкості, що характеризує здатність вокаліста зберігати працездатність і художню зібраність в умовах психоемоційного та

фізіологічного навантаження. Дослідження Д. Кенні переконливо засвідчують, що здатність регулювати власний психоемоційний стан безпосередньо впливає на надійність сценічної поведінки та якість інтерпретації музичного твору (Kenny, 2011). Тобто, саморегуляція постає не лише механізмом внутрішнього контролю, а й чинником професійної стабільності виконавця.

Водночас основою успішної професійної діяльності є ефективна саморегуляція як індивідуально-психологічна складова особистості та властивість емоційної стійкості. В. Крива підкреслює, що емоційна стійкість є важливою характеристикою особистості, яка «об'єднує в собі загальний комплекс здібностей» і виявляється у здатності протистояти труднощам та підтримувати достатній рівень психічних установок у ситуаціях фрустрації (Крива, 2015, с. 277). Емоційна стійкість, за дослідницею, проявляється у терплячості й наполегливості музиканта, у свідомому керуванні власною витримкою та здатності застосовувати механізми саморегуляції в умовах високої емоційної напруженості, зокрема під час публічних виступів (Крива, 2015, с. 277). У площині вокально-виконавської діяльності це означає забезпечення стабільності художнього результату навіть за наявності зовнішніх і внутрішніх стресорів.

Важливим є взаємозв'язок вокально-виконавської саморегуляції з самоконтролем. У музикологічному дискурсі самоконтроль розглядається як здатність усвідомлено відстежувати власні дії та коригувати технічні й інтерпретаційні рішення у процесі виконання. Водночас саморегуляція постає ширшим інтегративним утворенням, що охоплює не лише контроль дій, а й управління емоційними станами, мотивацією та вольовими зусиллями (Zimmerman, 2002). Отже, самоконтроль можна розглядати як складову саморегуляції, який забезпечує її операційний рівень.

У цьому контексті важливими є положення Чжан Цзицзін, який підкреслює, що дії виконавців мають бути самоконтрольованими, стримувати надмір емоцій чи імпровізаційних відхилень, не допускаючи порушення метроритму, чистоти інтонації чи ансамблевої злагодженості (Чжан Цзицзін, 2025, с. 203–204). Дослідник виокремлює низку стабільних чинників

виконавського самоконтролю, які забезпечують цілісність інтерпретації. Серед них - автоматизовані технічні навички, що функціонують переважно на підсвідомому рівні, але за потреби можуть бути оперативно актуалізовані для корекції (Чжан Цзицзін, 2025, с. 203–204). Означене свідчить про взаємодію автоматизованого та свідомого рівнів регуляції. Не менш важливою є художня цілісність образу, коли виконавці постійно співвідносять власні емоційні прояви із загальним задумом твору, взаємно коригуючи темброві, динамічні та фразувальні параметри (Чжан Цзицзін, 2025, с. 203–204). Психологічна стабільність, що виявляється у свідомому регулюванні рівня збудження, контролі пам'яті, уваги й м'язової напруги, також розглядається як чинник самоконтролю (Чжан Цзицзін, 2025, с. 203–204). У цьому аспекті самоконтроль безпосередньо переходить у площину саморегуляції. Особливої уваги заслуговує безперервність образного розвитку, коли навіть паузи наповнюються внутрішнім художнім мисленням, а виконавська зосередженість зберігається протягом усього твору (Чжан Цзицзін, 2025, с. 203–204).

Отже, самоконтроль у вокально-виконавській діяльності виступає функціональним механізмом реалізації саморегуляції, забезпечуючи технічну точність, художню цілісність і психологічну стабільність сценічного виконання.

У ширшому контексті саморегуляція формує передумови для готовності до саморозвитку та самовдосконалення в вокально-педагогічній діяльності. Під цим С. Гончаренко розуміє «багатокомпонентний, цілісний процес, спрямований на оволодіння системою теоретичних знань і практичних вокальних навичок...» (Гончаренко, 2021, с. 165), а також «формування художньо-естетичного досвіду та виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату у сприйнятті, розумінні, емоційному та інтелектуальному пізнанні вокального мистецтва, всебічному розвитку індивідуальних якостей і музичних здібностей, а також творчій самореалізації в майбутній педагогічній діяльності» (Гончаренко, 2021, с. 165).

На думку Т. Дорошенко та А. Радіч, «самовдосконалення – свідомо професійна діяльність викладача в системі неперервної педагогічної освіти, яка спрямована на підвищення духовного рівня майбутнього вчителя музичного

мистецтва, його професійну самореалізацію, динамічний розвиток професійно-значущих якостей, підвищення ефективності навчально-виховної роботи з молоддю відповідно до її інтересів, потреб, можливостей і до вимог суспільства щодо соціалізації та професійно-особистісного розвитку» (Дорошенко, Радіч, 2018, с. 126).

Таким чином, самоконтроль і саморегуляція не тільки забезпечують стабільність виконавської діяльності, а й стають підґрунтям цілісного процесу саморозвитку та самовдосконалення, що є невід'ємною частиною підготовки майбутніх педагогів-музикантів до професійної діяльності.

Саме на цьому ґрунті формується виконавська стабільність, яка проявляється у здатності музиканта послідовно і передбачувано відтворювати якість виконання в різних умовах, зберігаючи технічну точність, художню виразність та психологічну рівновагу.

За Ян І, виконавська стабільність постає як «набута індивідуальна інтегрально-динамічна властивість...» (Ян І, 2023, с. 192). Вона конкретизує, що йдеться про «здатність до збереження оптимального творчо-емоційного самопочуття у звичних (аудиторних) та концертно-сценічних умовах» (там само). За таких обставин, як зазначає дослідниця, «здійснюється проектування інтерпретаційних моделей музичних творів» і забезпечується «їх виразна реалізація засобами безпомилкового відтворення виконавських навичок» (Ян І, 2023, с. 192).

Розкриваючи механізми цього явища, авторка наголошує, що його функціональною основою є «сталість синхронної саморегуляції її внутрішніх параметрів» (Ян І, 2023, с. 193). При цьому вона підкреслює значення «стійкості до збереження власних духовно-естетичних цінностей у процесі пошуків поліваріативних/інваріантних гнучких конструктів для уявної побудови художніх образів музичних творів» (Ян І, 2023, с. 193). Водночас важливою умовою визначається «безперервність руху взаємозв'язків між складниками системи означеного феномену під час еволюціонування внутрішніх та зовнішніх факторів впливу на перебіг когнітивних процесів» (Ян І, 2023, с. 193). Авторка наголошує на необхідності цілісного синтезу раціонально-інтелектуальних

стратегій конструювання інтерпретаційної моделі музичного твору з художньо-емоційною сферою музичного мислення особистості та її практичною реалізацією у виконавській діяльності. Таким чином, у трактуванні Ян Й виконавська стабільність осмислюється як складна система, у якій провідна роль належить саморегуляції як механізму узгодження ціннісного, когнітивного та виконавського рівнів професійної діяльності.

Юань Кай визначає виконавську стабільність «як динамічну інтегральну властивість, що передбачає здатність до виявлення стійкості художніх результатів музично-виконавської діяльності на основі збереження та довольного регулювання творчого самопочуття, сценічно-емоційного стану під час публічного виступу, а також обумовлює виразне і безпомилкове донесення до учнівської аудиторії виконавсько-інтерпретаційними засобами художньо-образного змісту музичного твору» (Юань Кай, 2019, с. 200).

Окремий пласт наукових розвідок стосується психологічної готовності особистості до сценічної діяльності та подоланню страху й виконавської тривожності. У цих роботах саморегуляція розглядається як провідний чинник зниження рівня сценічної тривоги, підтримання внутрішньої рівноваги та концентрації під час виступу. Здатність усвідомлено керувати емоційними реакціями розглядається як умова стабільного та надійного виконання вокального репертуару (Parageorgi, Hallam, Welch, 2007).

Доречно сказати, що за результатами наших спостережень і опитувань здобувачів-вокалістів, сценічний страх супроводжується проявами, серед яких виокремлюємо:

- фізіологічні (поверхнєве та прискорене дихання, надмірна пітливість, сухість у роті, прискорене серцебиття, шлункові розлади, виділення гормонів адреналіну та кортизолу тощо);
- зовнішні, поведінкові (тремтіння рук і ніг, труднощі з утриманням природної позиції тіла, технічні помилки, що проявляються під час виступу);
- внутрішні, когнітивно-емоційні (будь-яка напруга й побоювання, відчуття тривоги, порушення концентрації, прогалини в пам'яті й наявність думок, що не пов'язані з виступом, а також дратівливість щодо зовнішніх

подразників і розпорошення уваги) (Бань Наньнань, 2025(а), с. 20).

У цьому контексті актуалізуємо позицію А. Саннікової, яка розглядає «психологічні труднощі в сценічній діяльності». Дослідниця трактує їх:

- як специфічний психологічний феномен, що виникає й проявляється саме в умовах сцени;

- як об'єктивне явище, пов'язане з розбіжністю між цілями та реальними результатами діяльності: невідповідністю обраної моделі поведінки фактичній самопрезентації, очікуваних контактів із глядачем реальній взаємодії, а також рівня уявної готовності реальному перебігу виконавського процесу;

- «як суб'єктивне явище, яке виявляється в переживаннях різного роду, в основі яких незадоволені потреби, емоційний, мотиваційний і когнітивний дисонанси (інконгруентність)» (Саннікова, 2022, с. 123–124).

Таким чином, психологічні труднощі сценічної діяльності постають багатовимірним феноменом, у якому поєднуються об'єктивні й суб'єктивні аспекти. А отже, розвиток механізмів саморегуляції набуває не лише компенсаторного, а й превентивного значення в системі вокально-виконавської підготовки.

Враховуючи викладену багатоаспектність теоретичних підходів вважаємо доцільним перейти до безпосереднього розгляду та уточнення дефініції поняття «вокально-виконавська саморегуляція», враховуючи її значення для забезпечення стабільності художнього результату та творчої самореалізації майбутнього професіонала у сучасному мистецько-освітньому просторі.

Так, аналізуючи наукові розвідки Сунь Сінь, саморегуляція вокально-виконавських дій визначається як ключова комплексна властивість особистості та інтегральна суб'єктна характеристика, що виступає внутрішнім організатором багатоаспектних психологічних якостей майбутнього вчителя музики для забезпечення успішності його професійної діяльності (Сунь Сінь, 2017).

На думку дослідника, даний феномен постає як особлива форма свідомої поведінки, яка ґрунтується на міцних підвалинах самосвідомості та передбачає обов'язкову включеність результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе на кожному етапі реалізації творчого акту, від первинного

мотиву до остаточної оцінки виконавського результату (Сунь Сінь, 2017). Автор акцентує увагу на тому, що саморегуляція у цьому контексті є виявом злиття соціальних і психологічних аспектів свідомості, що дозволяє виконавцю-вокалісту виступати активним суб'єктом, здатним ефективно керувати власним внутрішнім світом й долати протиріччя між об'єктивними вимогами виконавської ситуації та індивідуальними можливостями (Сунь Сінь, 2017). Таким чином, за Сунь Сінь, саморегуляція забезпечує не лише технічну стабільність, а й функціональну здатність вокаліста до майстерної передачі вокально-культурних цінностей, перетворюючи внутрішній досвід особистості на живий процес художньої інтеракції (Сунь Сінь, 2017).

В. Черкасов та А. Гербер розглядають усвідомлену саморегуляцію як комплексний, координований процес внутрішньої психічної активності особистості, який спрямований на свідому ініціацію, побудову та ефективне управління різними формами довільної активності відповідно до прийнятих суб'єктом цілей діяльності (Черкасов, Гербер, 2025). У трактуванні В. Черкасова та А. Гербер означений феномен постає не просто як комплекс окремих прийомів контролю, а як складна конструкція, що забезпечує здатність майбутнього фахівця самостійно моделювати значущі умови праці, програмувати послідовність власних дій та оперативно коригувати їх на основі рефлексивного оцінювання отриманих результатів (Черкасов, Гербер, 2025).

Таке розуміння саморегуляції дозволяє розглядати її як фундамент професійної автономії музиканта, оскільки вона охоплює спроможність до свідомого вольового підпорядкування своїх емоційних станів й психофізіологічних реакцій вимогам конкретного художньо-творчого завдання. Завдяки функціонуванню цієї внутрішньої системи здобувач мистецької освіти перетворюється на активного суб'єкта власного професійного становлення, який здатен не лише технічно точно відтворювати музичний матеріал, а й самостійно структурувати свій виконавський досвід для досягнення стабільно високих результатів у сценічній та педагогічній діяльності (Черкасов, Гербер, 2025).

Ю. Панченко вважає, що сутність саморегуляції полягає в посиленні внутрішньої здатності особистості до подолання життєвих деструкцій та

підтриманні стійкої психологічної рівноваги завдяки використанню ефективних універсальних стратегій поведінки. У межах її наукового підходу представлений феномен розглядається як динамічний процес уніфікації життєдіяльності людини в умовах тривалого стресу, де музичне мистецтво виступає не лише об'єктом естетичного споглядання, а й потужним соціально-психологічним засобом емоційного самозахисту та відновлення внутрішніх ресурсів. Таке розуміння саморегуляції в контексті музичної діяльності передбачає свідоме керування власними станами, де музика стає провідником у світ підсвідомого, сприяючи гармонізації психічної сфери та регулюванню когнітивної активності людини (Панченко, 2023).

Чень Юньхао сутнісний зміст саморегуляції музично-виконавської діяльності вокаліста визначає як специфічний мистецтвознавчий феномен, що полягає у системному керуванні психофізіологічною сферою виконавця крізь складну взаємодію інтенсивних та цілеспрямованих процесів адаптації до умов концертного виступу. Дослідник обґрунтовує, що означений процес реалізується у двох основних алгоритмічних діях, де перша проявляється як мобілізація емоційних реакцій щодо безпосередніх сигналів стресових факторів, а друга постає як свідомо активація внутрішніх ресурсів для створення стійкого психічно-емоційного стану, здатного ефективно протистояти деструктивним чинникам сценічного середовища (Чень Юньхао, 2025).

На думку Чень Юньхао, головна роль у цій структурі належить емоційній сфері, яка завдяки своїм оцінювальним, ідеомоторним та синтезувальним функціям дозволяє вокалісту не лише відображати зовнішні обставини, а й ініціювати внутрішні образи дій, що проектують майбутній виконавський результат ще до моменту звуковідтворення (Чень Юньхао, 2025).

Важливим аспектом наукової ідеї дослідника є положення про динамічну сутність узагальнення емоцій, яка безпосередньо залежить від професійного досвіду та дозволяє зрілим співакам контролювати власне самопочуття на основі змістової схожості художніх завдань, а не просто через фізичне реагування на подразники. У межах дослідження саморегуляції Чень Юньхао виокремлює різні типи сценічної поведінки, акцентуючи увагу на перевагах «вокалістів-

консилерів», які завдяки вмінню свідомо ігнорувати негативні наслідки стресу виявляють вищу продуктивність та емоційну робастність під час публічного виконання вокальних творів. Таким чином, сутнісний зміст розглянутого явища полягає у досягненні індивідуального балансу емоційної інтенсивності, що забезпечує повну автономність творчого потенціалу вокаліста та дозволяє зберігати виняткову технічну злагодженість дій за умови цілісного втілення художньо-образного змісту вокального твору (Чень Юньхао, 2025).

Цікаву позицію презентує Оу Цзяюй, яка вважає, що освітній процес «доцільно спрямовувати не тільки на створення бажаного у нього емоційного стану, а й на формування умінь його оцінювання з метою саморегуляції як під час роботи над музичними творами, так і в процесі безпосередньої їх інтерпретації в умовах прилюдного виступу» (Оу Цзяюй, 2025). Авторка наголошує, що саморегуляція функціонує завдяки:

- «самоконтролю, який «віддзеркалює» атрибути контролю або їх уявлені взірці»
- «самооцінюванню атрибутів контролю або їх уявлених взірців, яке може бути адекватним або неадекватним, тобто завищеним чи заниженим»;
- «самокорекції атрибутів контролю методом зміни складових їх уявлених взірців» (Оу Цзяюй, 2025).

Т. Дорошенко сутність саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва визначає як комплексну особистісно-професійну характеристику, що полягає у здатності педагога-музиканта усвідомлено керувати власними діями, почуттями та мотивами з метою доцільної модифікації своєї професійної діяльності відповідно до мінливих умов і вимог педагогічної ситуації (Дорошенко, 2018). Дослідниця розглядає означене поняття в якості важливого структурного складника емоційної компетентності, який забезпечує активізацію суб'єктної позиції майбутнього вчителя та виступає головним медіатором його професійної стабільності й успішної самореалізації в умовах високої емоційної сприйнятливості музично-освітнього середовища. У межах такого підходу саморегуляція постає не лише як інструмент стримування небажаних імпульсів, а як складна система управління внутрішніми факторами, що охоплює

самоконтроль, гнучкість у пристосуванні до змін та відкритість до нових професійних підходів (Дорошенко, 2018). Отже, саморегуляція у концепції Т. Дорошенко постає як дієвий фактор збереження професіоналізму та зміцнення ментального здоров'я педагога-музиканта, оскільки вона дозволяє уніфікувати особистісні можливості фахівця із соціально значущими цілями музично-педагогічної освіти.

Сябін Лю у змісті саморегуляції виокремлює її статус як базової інтегративної якості особистості, що виступає ключовою умовою формування професійної унікальності та ефективного функціонування майбутнього вчителя музики в педагогічному середовищі. Авторка визначає саморегуляцію як багатогранну здатність індивіда свідомо контролювати власну поведінку, емоційні стани та пізнавальну діяльність, що забезпечує не лише стабільність освітнього процесу, а й динамічний розвиток критичного мислення, креативності та особистісної зрілості фахівця (Лю Сябін, 2025).

Спільним для всіх представлених концепцій є розгляд саморегуляції як глибоко усвідомленого та вольового процесу, де провідна роль належить суб'єктності виконавця, що здатен свідомо ініціювати та коригувати власну діяльність відповідно до поставленої мети. Дослідники одностайно трактують такий феномен як багаторівневу конструкцію, що поєднує соціальні та психологічні аспекти свідомості, перетворюючи вокаліста з пасивного виконавця на активного організатора власного внутрішнього світу. У всіх підходах акцентується увага на важливості емоційної сфери, яка виступає медіатором між об'єктивними вимогами виконавської ситуації та індивідуальними можливостями музиканта, забезпечуючи при цьому збереження психічної стійкості та професійної стабільності. Також спільною рисою є визнання саморегуляції базовою умовою для формування професійної автономії та успішної самореалізації як у сценічній, так і в майбутній педагогічній діяльності фахівця.

Відмінні риси в запропонованих визначеннях зумовлені різними ракурсами дослідження даного явища, що варіюються від суто мистецтвознавчих до педагогічних та психотерапевтичних аспектів.

Так, у працях Сунь Сін (2017) та Т. Дорошенко (2018) саморегуляція розглядається переважно як ключовий компонент професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, де вектор змінюється на розвиток емоційної компетентності та здатність будувати музично-педагогічну діяльність відповідно до вимог освітнього середовища.

Натомість В. Черкасов та А. Гербер (2025) зосереджуються на структурно-функціональному аналізі процесу, виокремлюючи механізми конструювання умов та програмування послідовності дій, що більше тяжіє до операційного аспекту виконавства.

Оригінальну позицію займає Ю. Панченко (2023), яка трактує саморегуляцію крізь призму подолання життєвих деструкцій та тривалого стресу, де музичне мистецтво набуває арт-терапевтичних рис й виступає засобом емоційного самозахисту й відновлення внутрішніх ресурсів особистості.

Водночас Чень Юньхао (2025) пропонує нетривіальний вокальний підхід, деталізуючи психофізіологічну адаптацію до умов концертного виступу та впроваджуючи типологію виконавської поведінки вокаліста залежно від професійного досвіду й ідеомоторних функцій емоцій.

Сябін Лю (2025) розширює контекст явища до розвитку когнітивних якостей, таких як критичне мислення та креативність, що вказує на більш універсальний характер саморегуляції у процесі становлення особистісної зрілості педагога-музиканта.

Отже, проведений теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу визначити, що вокально-виконавська саморегуляція є складним багатофакторним утворенням, яке поєднує в собі психофізіологічні процеси, емоційні стани, когнітивні стратегії та вольові зусилля митця. Узгодженість думок дослідників щодо системної природи цього явища підводить до висновку, що його ефективне функціонування залежить від взаємодії окремих внутрішніх складників, які забезпечують цілісність виконавського процесу.

У зв'язку з цим, виникає необхідність більш детального вивчення внутрішньої архітекτονіки даного феномену й наступним логічним кроком нашого дослідження постає розгляд компонентної структури вокально-

виконавської саморегуляції, що дасть змогу виокремити її базові елементи та простежити їхній взаємозв'язок у контексті професійного становлення майбутнього педагога-музиканта.

Сунь Сін у своїх наукових розвідках розглядає компонентну структуру означеного поняття й виокремлює в ній мотиваційний, рефлексивний, вольовий й діяльнісний складники (Сунь Сін, 2017). За Сунь Сін, основою в цій структурі є мотиваційний компонент, що компілює в собі глибоке усвідомлення майбутніми фахівцями морально-етичних норм, загальнокультурних цінностей та особливих професійних пріоритетів. Цей елемент виступає первинним внутрішнім імпульсом до самовдосконалення, оскільки саме крізь призму особистісних інтересів та професійних орієнтирів формується стійка готовність вокаліста до систематичної праці над розвитком власного творчого потенціалу в сучасному освітньому та соціокультурному просторі (Сунь Сін, 2017). На думку дослідника, тісний зв'язок із ціннісними орієнтаціями особистості забезпечує рефлексивний компонент, який наділяє майбутнього педагога-музиканта здатністю до всебічного критичного самоаналізу та об'єктивного порівняння результативності власної діяльності з творчими напрацюваннями колег. Завдяки рефлексії музикант отримує можливість проводити співставлення між накопиченим власним досвідом та професійними еталонними зразками, що сприяє чіткому усвідомленню особистісних переваг й недоліків, а також дозволяє результативно коригувати траєкторію виконавського процесу задля досягнення художньо-образної досконалості (Сунь Сін, 2017).

Таким чином, Сунь Сін доводить, що продуктивна реалізація рефлексії та її безпосереднє втілення у музично-виконавську практику стає можливим лише за умови залучення вольового компонента, який визначає спроможність педагога-музиканта до активації внутрішніх ресурсів й збереження достатньої продуктивності навіть у несприятливих обставинах або за наявності серйозних психологічних бар'єрів. Означений компонент у системі вокально-виконавської саморегуляції виступає гарантом психологічної стійкості музиканта перед деструктивним впливом сценічного стресу, що дозволяє виконавцю ефективно нівелювати дію негативних чинників та послідовно долати професійні труднощі

задля успішної реалізації художнього задуму незалежно від складності зовнішніх обставин (Сунь Сінь, 2017). Діяльнісний компонент вокально-виконавської саморегуляції, на думку Сунь Сінь, охоплює вміння свідомо обирати та застосовувати найбільш доцільні методи, форми й засоби художньо-технічної вокальної роботи відповідно до вимог конкретної творчої ситуації. Саме в межах цього структурного компонента поєднуються всі попередні теоретичні установки та воляова спрямованість, модифікуючись у злагоджену послідовність дій, які уможливають не лише технічно досконале виконання вокального твору, а й успішне досягнення стратегічних цілей професійної діяльності педагога-музиканта (Сунь Сінь, 2017).

Іншим змістовним ракурсом у дослідженні даної проблеми постає наукова позиція А. Зарицької, яка пропонує розглядати внутрішню організацію означеного феномену крізь призму взаємодії емотивно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-регулятивного складників (Зарицька, 2016). Фундаментальне значення емотивно-ціннісного компонента А. Зарицька зумовлює його спрямованістю на формування системи внутрішніх цілей та особистісних орієнтацій, що безпосередньо визначають ціннісне відношення майбутнього педагога-музиканта до обраної професії. До структури цього елемента дослідниця відносить багатоаспектний комплекс особистісно-професійних мотивів та пізнавальних інтересів, які в поєднанні з потребою у творчому саморозвитку, емоційним інтелектом та стійкістю забезпечують ефективно вдосконалення професійних компетентностей педагога-музиканта (Зарицька, 2016). На думку А. Зарицької, когнітивно-діяльнісний компонент відображає високий рівень когнітивної та художньо-творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їхньої професійної підготовки. Даний складник поєднує в собі усвідомлення акмеологічних принципів професійного розвитку й становлення та ґрунтовну теоретичну базу, що охоплює дидактичні, психологічні та методичні аспекти мистецької освіти (Зарицька, 2016).

Рефлексивно-регулятивний компонент акумулює в собі комплекс умінь і особистісних якостей, які потрібні для усвідомленого управління власною

професійною діяльністю. Функціональний зміст його компонента полягає в інтенфікації здатності майбутнього педагога-музиканта до різних типів рефлексивного аналізу, до яких науковиця відносить перспективну, ситуативну та ретроспективну рефлексію. Таке поєднання емоційної залученості, професійно-фахової знаннєвої бази та багатопланової рефлексії дозволяє розглядати модель А. Зарицької як цілісну систему, що забезпечує перехід майбутнього педагога-музиканта до вищого рівня суб'єктності та професійної самостійності (Зарицька, 2016).

Чжан Венлі у своєму дисертаційному дослідженні пропонує структуру самоорганізації майбутніх викладачів вокалу, яку ми розглядаємо з позицій дотичності самоорганізації та саморегуляції. Дослідник виокремлює когнітивно-аксіологічний, прогностично-діяльнісний та творчо-виконавський компоненти (Чжан Венлі, 2025). На думку Чжан Венлі, когнітивно-аксіологічний компонент об'єднує в собі базову систему теоретичних знань про механізми саморегуляції та усвідомлене ціннісне відношення до професійної діяльності й збереження психофізіологічного здоров'я музиканта (Чжан Венлі, 2025). Прогностично-діяльнісний компонент вміщує в себе комплекс умінь, спрямованих на концептуальне планування, випереджальне прогнозування можливих результатів та здійснення оперативного самоуправління власною активністю безпосередньо в процесі музикування (Чжан Венлі, 2025). За Чжан Венлі, творчо-виконавський компонент містить в собі художньо-аналітичну рефлексію та здатність до індивідуально обґрунтованої художньо-виконавської інтерпретації музичних творів, що надає виступу ознак неповторності та естетичної переконливості. На думку дослідника, саме цей компонент дозволяє вокалісту вийти за межі суто технічного виконання музичного твору, перетворюючи процес саморегуляції на дієвий засіб втілення змісту та сутності твору крізь призму особистісного емоційного досвіду та унікальної художньо-творчої індивідуальності (Чжан Венлі, 2025).

Важливим доповненням до наукового дискурсу щодо природи саморегуляції педагога-музиканта постає концептуальний підхід В. Чайки, у межах якого першочергову роль відіграє мотиваційний складник, який

відзеркалює рівень засвоєння здобувачами освіти моральних та ціннісних категорій і загальних соціокультурних пріоритетів. В Чайка доводить, що даний компонент «забезпечує внутрішню спрямованість майбутнього педагога на оволодіння обраним фахом, перетворюючи зовнішні вимоги освітнього процесу на стійкі фахово-педагогічні цінності, які визначають орієнтир тривалого саморозвитку й самовдосконалення та якісної реалізації педагогічно-творчого потенціалу» (Чайка, 2006).

Наступним рівнем у структурі саморегуляції за В. Чайкою виступає емоційно-вольовий складник, який відповідає за здатність особистості виявляти високий рівень психологічної резильєнтності та свідомо керувати власним емоційним станом у процесі професійної діяльності. На думку В. Чайки, його сутність полягає в «усвідомленні природи особистих емоцій й почуттів та вмінні підпорядковувати імпульсивні реакції вольовим зусиллям, що стає запорукою не лише внутрішньої рівноваги виконавця, а й ефективної регуляції міжособистісних стосунків та раціонального спілкування в умовах мистецько-педагогічної взаємодії» (Чайка, 2006). В. Чайка доводить, що процеси емоційного та мотиваційного керування знаходять своє логічне завершення в рефлексивному компоненті, який виконує роль інтелектуального стабілізатора та забезпечує здатність особистості до самоконтролю й об'єктивного аналізу власної активності. Означений компонент передбачає повне усвідомлення мети кожної дії та готовність до ефективної самокорекції поведінки відповідно до отриманих результатів, що дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва діяти максимально сфокусовано та гнучко модифікувати власний виконавський досвід до конкретних завдань художньо-творчої практичної діяльності (Чайка, 2006).

У межах наукового підходу Ши Шучао структура професійно-виконавської самореалізації, яку ми розглядаємо як дотичну до саморегуляції студентів-вокалістів представлена як складна багатовимірна система, що вміщує мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, виконавсько-творчий та регулятивний складники (Ши Шучао, 2017). Мотиваційно-ціннісний компонент виступає духовно-енергетичною сутністю особистості, оскільки він ґрунтується

на глибоко усвідомленій потребі у професійному зростанні та визначенні самореалізації як ключових життєвих пріоритетів. Важливою характеристикою означеного компонента, на думку Ши Шучао, є сформована позитивна Я-концепція, яка дозволяє вокалісту не лише прийняти себе як суб'єкта мистецької діяльності, а й орієнтуватися на образ «ідеального професіонала», що перетворює особистісні пріоритети у стійку систему фахових цінностей та високий рівень творчої інтенсивності (Ши Шучао, 2017). Змістово-операційний компонент охоплює ґрунтовну систему фахових знань й практичних умінь та навичок, необхідних для продуктивного здійснення навчальної та майбутньої педагогічної діяльності. Цей складник інтегрує в собі знання з психології, педагогіки, етики, естетики, історії музичного мистецтва, теорії музики та сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів, методики роботи над вокальними творами, з багатим досвідом практичного виконання, що в сукупності надає вокалісту впевненості у власних силах. Ши Шучао стверджує, що «наявність такого знанієвого та досвідного фонду дозволяє майбутньому фахівцю не лише вільно володіти вокальним репертуаром, а й ефективно вирішувати складні професійні ситуації шляхом саморегуляції та своєчасного регулювання власного емоційного стану» (Ши Шучао, 2017). Виконавсько-творчий складник, на думку Ши Шучао, визначає міру унікальності та нестандартності у використанні знань в процесі технічної роботи над вокальним твором та художньо-образної інтерпретації. Даний компонент передбачає активний розвиток музичного мислення, артистизму, фантазії та уяви, що у поєднанні зі стійким інтересом до вокально-виконавської діяльності створює умови для вільного оперування музичним матеріалом й задоволення внутрішньої потреби у самовиявленні (Ши Шучао, 2017). Регулятивний компонент, за Ши Шучао, забезпечує свідомий контроль за перебігом усіх етапів фахового становлення музиканта. Цей складник тісно пов'язаний із категоріями внутрішньої свободи та самосвідомості, оскільки саме завдяки здатності до об'єктивного аналізу власних дій та результатів майбутній педагог-музикант отримує можливість самостійно керувати своєю діяльністю (Ши Шучао, 2017).

Отже, проведений аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам розробити компонентну структуру вокально-виконавської саморегуляції та виокремити в ній мотиваційно-інтенційний, пізнавально-пошуковий та рефлексивно-регулятивний компоненти.

Мотиваційно-інтенційний складник забезпечує спонукання здобувачів до саморегулятивних вокально-виконавських дій й відображає структурування їхніх емоцій та волі задля ефективного управління власними психічними станами. Сутність цього компонента полягає у формуванні стійкої внутрішньої спрямованості особистості на професійне самовдосконалення, де інтенція постає як усвідомлений вольовий імпульс до опанування складних психофізіологічних процесів голосоутворення.

У контексті вокальної підготовки мотиваційно-інтенційна сфера визначає рівень готовності співака до подолання деструктивної напруги та мобілізації внутрішніх ресурсів у стресових умовах публічного виступу. Глибока внутрішня установка на успіх дозволяє модифікувати психологічний тиск у раціональну енергію виконавського акту, що безпосередньо корелює з концепцією автономної мотивації. Саме автономна мотивація та задоволення базових психологічних потреб стають базою для саморегульованого навчання та довгострокової наполегливості (Evans, 2023).

Як зазначає В. Яковенко, саме цілеспрямована мотивація стає тим фундаментом, на якому базується здатність здобувача освіти до тривалої концентрації уваги в процесі занять вокалом, що є критично важливим для стабілізації вокально-виконавського апарату протягом усього процесу професійного становлення (Яковенко, 2024).

Це твердження суголосне з думкою іноземних дослідників про те, що щоденна репетиційна практика вимагає значних мотиваційних ресурсів для підтримання регулярності та належного рівня залученості (Evans, 2023).

Водночас інтенційність у мистецькій діяльності нерозривно пов'язана з художньо-естетичними установками особистості. О. Реброва наголошує на тому, що такі установки перетворюють суто механічне відтворення звуків у свідомий

процес творення художнього образу крізь призму саморегуляції емоційних станів, забезпечуючи цілісність розвитку вокаліста (Реброва, 2023).

Як зазначає П. Еванс, в рамках сучасної теорії самодетермінації процес професійного та особистісного становлення вокаліста розглядається як фундаментальний шлях до акцентування власного «Я» та будування соціальної ідентичності засобами музичного мистецтва. Центральним ядром означеної трансформації виступає саморегуляція, яка передбачає здатність виконавця свідомо й цілеспрямовано керувати власними психофізіологічними станами, емоційними реакціями та когнітивними ресурсами задля втілення художньо-образної концепції вокального твору (Evans, 2023).

П. Еванс також наголошує, що окрім індивідуального аспекту вдосконалення, теорія самодетермінації акцентує увагу на важливості спорідненості, що визначає асиміляцію вокаліста в соціокультурний простір та його взаємозв'язок з іншими учасниками художньо-творчого процесу, яким є вокально-виконавська діяльність. Оскільки людський голос є найбільш інтимним й фізично невід'ємним від тіла інструментом, процес співу дозволяє людині задовольнити базову потребу бути почутою та зрозумілою в межах певної спільноти. У ситуації колективної взаємодії саморегуляція набуває емпатичного характеру, змушуючи виконавця налаштовувати свій тембр та емоційну інтенсивність відповідно до контексту групи (вокального ансамблю чи хору), що дозволяє знайти рівновагу між сольною експресією та колективною цілісністю (Evans, 2023).

Отже, мотиваційно-інтенційний компонент об'єднує вольові зусилля майбутнього педагога-музиканта з його внутрішньою потребою в самореалізації. Такий комбінований ефект дозволяє пояснити різноманітність результатів у художньо-творчій діяльності, оскільки саме рівень внутрішньої інтенції та здатності до саморегуляції визначає успішність переходу від суто механічного навчання до професійної художньо-образної інтерпретації вокальних творів та професійного виконання.

Пізнавально-пошуковий компонент забезпечує інтелектуальне наповнення процесу вокальної автономності, розвиток аналітично-когнітивних здібностей та

внутрішнього відчуття стану м'язових систем, що задіяні у роботі над вокальною технікою. Водночас його зміст не обмежується лише усвідомленням фізіологічних механізмів голосотворення чи рефлексивним аналізом власних відчуттів, а доповнюється дослідницькими навичками. Йдеться про спостереження за змінами тембрової якості, динамічної гнучкості, витривалості голосового апарату; порівняльний аналіз різних методичних підходів; фіксація результатів у вигляді щоденникових записів тощо.

На думку І. Кліш, важливим аспектом пізнавально-пошукової діяльності є збагачення арсеналу вокальної техніки за допомогою активного опанування прийомами саморегуляції, що дозволяє майбутньому вокалісту не лише сприймати вказівки викладача, а й самостійно шукати оптимальні шляхи розв'язання технічних та художніх проблем в процесі самостійної роботи (Кліш, 2019).

Досліджуючи когнітивні аспекти музично-педагогічної освіти, науковці доводять, що активний пошук нових виконавських прийомів й критичне опрацювання навчального матеріалу сприяють розвитку гнучкості мислення, яка є необхідною для адаптації вокальної техніки до складних акустичних умов та стилістичних вимог репертуару (Al-Khleifat, 2025).

У свою чергу Н. Овчаренко підкреслює, що когнітивна інтенсивність студента-вокаліста має бути спрямована на виявлення глибинних причинно-наслідкових зв'язків між суб'єктивними внутрішніми відчуттями та об'єктивною якістю видобутого звуку, що становить інтелектуальну основу вокально-виконавської саморегуляції та фахового становлення (Овчаренко, 2012).

Рефлексивно-регулятивний компонент професійної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва виступає як складна метакогнітивна надбудова, що забезпечує безпосередній контроль та безперервну корекцію вокально-виконавських дій у режимі реального часу, особливо під час інтенсивної сценічної практики. Сутність цього компонента розкривається через здатність співака до глибокого внутрішньо орієнтованого аналізу, який дозволяє об'єктивно оцінювати особистісні психофізіологічні відчуття та миттєво порівнювати отриманий акустичний результат із вихідним художнім наміром. У

процесі такого порівняння вокаліст здійснює оперативне втручання в роботу артикуляційного й дихального апаратів, тонко налаштовуючи механізми звуковидобування безпосередньо в момент виконання, що є свідченням найвищого рівня володіння власним психофізичним інструментарієм (Овчаренко, 2012).

Особливого значення рефлексивно-регулятивна діяльність набуває в контексті безпосередньої інтеракції зі слухацькою аудиторією, де від вокаліста вимагається не лише технічна досконалість, а й висока здатність до самоконтролю та утримання психологічної та емоційної стійкості в умовах сценічного стресу. Комунікація зі слухачами створює специфічне поле емоційного напруження, у якому дефінітивна саморегуляція дозволяє вокалісту зберігати художньо-образну якість виконання та водночас адаптивно реагувати на реакцію слухацької аудиторії. Сучасний дослідник Ван Вей (2023) справедливо наголошує, що високий рівень розвитку рефлексивних навичок стає вирішальним фактором мінімізації негативного впливу зовнішніх чинників, оскільки він дозволяє студенту усвідомлено переключати увагу з суто технічних труднощів на глибоку смислову та образну наповненість музичного твору.

Водночас розвиток цього компонента тісно переплітається з теоретичними засадами вокальної підготовки, висвітленими у працях О. Гудзь, де акцентується увага на необхідності вдосконалення виконавської культури майбутнього вчителя музики в умовах сучасних освітніх викликів. Рефлексія в даному контексті постає як інструмент професійного самовдосконалення, що дозволяє вокалісту не лише фіксувати результати своєї художньо-творчої професійної діяльності, а й проектувати подальші вектори розвитку свого вокального потенціалу (Гудзь, 2019).

Отже, підсумовуючи все вище викладене зазначимо, що вокально-виконавська саморегуляція постає як ключова інтегративна властивість особистості, яка гармонійно поєднує в собі усвідомлену систему внутрішньої активності з механізмами складного психофізіологічного, емоційного та когнітивного контролю. Це багатоаспектне утворення не обмежується лише вузькопрофесійною технічною вправністю володіння голосовим апаратом, а

виступає ключовим внутрішнім модератором, що забезпечує здатність майбутнього вокаліста до самостійного конструювання програми власних дій та ефективного пристосування до мінливих й часто стресових умов сучасного соціокультурного простору.

Теоретичне обґрунтування компонентної структури досліджуваного феномена засвідчує взаємозв'язок мотиваційно-інтенційного, пізнавально-пошукового та рефлексивно-регулятивного складників, які у своїй сукупності утворюють цілісну архітектоніку професійного розвитку та становлення вокаліста. У межах цієї системи мотиваційна сфера виступає первинним енергетичним стимулом та ціннісною базою, що спрямовує зусилля на самовдосконалення, тоді як пізнавальні та рефлексивні процеси забезпечують необхідне когнітивне наповнення та можливість своєчасно модифікувати виконавський акт безпосередньо в процесі художньо-виконавської творчості.

Отже, підготовленість до вокально-виконавської саморегуляції розглядаємо як умотивовану потребу, внутрішню настанову на самоорганізацію, самореалізацію, самопрезентацію, самооцінку та саморефлексію майбутніх викладачів вокалу в умовах концертного виступу, що «потребує сформованості комплексу відповідних компетентностей і творчих здібностей, та як ресурс у музично-педагогічній діяльності, що забезпечує ефективне, оригінальне вирішення вокально-технічних, художньо-образних та інтерпретаційних завдань у процесі викладання вокалу» (Бянь Наньнань, 2025а, с. 20).

Висновки до 1 розділу

Здійснений міждисциплінарний аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що феномен саморегуляції посідає провідне місце у сучасному гуманітарному дискурсі та розглядається як системоутворювальна характеристика особистості. Його концептуалізація відбувається на перетині соціології, психології, педагогіки, теорії діяльності, праксеології та синергетики, що свідчить про складність і багатовимірність означеного явища. У межах символічного інтеракціонізму саморегуляція постає як похідна від взаємодії

ідентичностей, соціальних ролей та символічних значень, тоді як у когнітивно-психологічному річищі – як механізм оцінювання, корекції й спрямування поведінки відповідно до внутрішніх стандартів і соціальних норм.

Ретроспективний огляд теорій саморегуляції та самоконтролю засвідчив наявність двох взаємодоповнювальних підходів: трактування означеного феномену як відносно сталої риси особистості та як динамічного процесу. Поєднання цих підходів видається методологічно продуктивним, оскільки дозволяє не лише діагностувати рівень сформованості регулятивних механізмів, а й окреслювати можливості їх цілеспрямованого розвитку в освітньому процесі. Особливої уваги заслуговує розмежування понять «саморегуляція» і «самоконтроль»: якщо останній переважно стосується свідомого гальмування імпульсів та реалізації довготривалих цілей, то саморегуляція охоплює ширший спектр – від автоматизованих когнітивних і емоційних процесів до ціннісно-сислової перебудови особистості.

Узагальнення сучасних зарубіжних і вітчизняних досліджень дає підстави розглядати саморегуляцію як багаторівневу систему, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. У цьому контексті продуктивною є інтерпретація саморегуляції як системи взаємодіючих механізмів, де саморегуляція виконує функцію внутрішнього узгодження цілей, стандартів і дій. Водночас важливим є положення про регуляцію емоцій як ключову підсистему саморегуляції, адже саме вона забезпечує адаптацію особистості до соціальних вимог і професійних викликів. Дослідження підтверджують, що ефективність саморегуляції значною мірою залежить від рівня самооцінки, стійкості до стресу, здатності до рефлексії та самостимуляції.

Показано, що в межах української психолого-педагогічної традиції саморегуляція особистості осмислюється як процес усвідомленого керування власними психічними станами й поведінкою, спрямований на досягнення професійного й особистісного зростання. Концептуальні положення теорії діяльності дозволяють трактувати її як ієрархічну динамічну систему, в якій вектор «мотив – мета» визначає параметри активності суб'єкта, а механізми зворотного зв'язку забезпечують корекцію дій. Синергетичний підхід, своєю

чергою, акцентує на здатності системи до самоорганізації та стабілізації в умовах змін, що є особливо актуальним для мистецької діяльності з її високим рівнем емоційної напруги та публічності.

Із позицій мистецької педагогіки саморегуляція набуває специфічного змісту, оскільки поєднує інтелектуальну рефлексію, емоційне переживання та тілесно-голосову організацію діяльності. Вокально-виконавська діяльність передбачає одночасну присутність суб'єкта в кількох ролях – інтерпретатора, комунікатора, критика власного виконання, що актуалізує внутрішній діалог і потребує високого рівня інтеграції регулятивних механізмів. Саморегуляція у цьому контексті виступає не лише засобом подолання сценічного хвилювання, а й умовою художньої переконливості, емоційної виразності та професійної надійності виконавця.

Доведено, що теоретичний аналіз феномену саморегуляції у міждисциплінарному дискурсі створює концептуальне підґрунтя для його подальшої конкретизації в площині музичної педагогіки. Узагальнені положення дозволяють розглядати саморегуляцію як інтегративну властивість і процес, що забезпечує гармонізацію внутрішніх ресурсів особистості з вимогами професійної діяльності. Це відкриває перспективу визначення сутності вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва, уточнення її структурних компонентів.

Встановлено, що вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва спрямована на формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок, що охоплюють техніку голосоутворення, інтонаційну точність, дихальну координацію, артикуляційну виразність, та здатність до художньо-експресивної, емоційно переконливої інтерпретації вокальних творів. Зазначено, що стабільність і якість сценічного виконання визначаються не лише рівнем виконавської майстерності, а й здатністю вокаліста керувати власними психоемоційними станами та поведінковими реакціями у професійних умовах.

Вищезазначене дозволяє трактувати виконавську майстерність як інтегральну професійну якість музиканта, що відображає високий рівень володіння виконавською технікою, художньо-інтерпретаційну зрілість, здатність

до осмисленого прочитання музичного тексту та його переконливого втілення, а також психологічною готовністю до публічного виступу, яка спирається на розвинені механізми саморегуляції та забезпечує стабільність виконавського результату в умовах сценічної напруги. Означене надало підстави аналізувати та корелювати феномен вокально-виконавської саморегуляції з професійно значущими поняттями, які характеризують стабільність і якість сценічного виконання: виконавська надійність, професійна стійкість, самоконтроль, саморозвиток, самовдосконалення, виконавська стабільність, психологічна готовність до сценічної діяльності та подолання страху й виконавської тривожності.

Обґрунтовано положення стосовно вокально-виконавської саморегуляції як інтегративної властивості особистості, що поєднує свідомо організовану умотивовану систему внутрішньої активності з механізмами психофізіологічного, емоційного та когнітивного контролю. Визначено, що вона виступає ключовим модератором здатності майбутнього викладача вокалу самостійно конструювати програму власних дій і ефективно адаптуватися до мінливих та стресових умов сучасного соціокультурного середовища.

Розроблено компонентну структуру вокально-виконавської саморегуляції, яка включає мотиваційно-інтенційний, пізнавально-пошуковий та рефлексивно-регулятивний складники. Визначено, що мотиваційно-інтенційний компонент забезпечує спонукання до саморегулятивних дій і формує стійку внутрішню спрямованість на професійне самовдосконалення. Пізнавально-пошуковий компонент забезпечує інтелектуальне наповнення процесу вокальної автономності, розвиток аналітично-когнітивних здібностей, нейрохронічних механізмів фонації та внутрішнього відчуття стану м'язових систем, що задіяні у роботі над вокальною технікою. Водночас його зміст не обмежується лише усвідомленням фізіологічних механізмів голосотворення чи рефлексивним аналізом власних відчуттів, а доповнюється дослідницькими навичками спостереження, вокально-виконавського аналізу й письмовою фіксацією результату. Рефлексивно-регулятивний компонент виступає як метакогнітивна надбудова, що забезпечує безперервний контроль і корекцію вокально-

виконавських дій у режимі реального часу, особливо під час сценічної практики.

Підготовленість до вокально-виконавської саморегуляції розглянуто як умотивовану потребу, внутрішню настанову на самоорганізацію, самореалізацію, самопрезентацію, самооцінку та саморефлексію майбутніх викладачів вокалу в умовах концертного виступу, що потребує сформованості комплексу відповідних компетентностей і творчих здібностей, та як ресурс у музично-педагогічній діяльності, що забезпечує ефективне, оригінальне вирішення вокально-технічних, художньо-образних та інтерпретаційних завдань у процесі викладання вокалу.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

2.1. Наукові підходи та методичні принципи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції

Обґрунтування методичних засад підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції передбачає опору на серйозний методологічний фундамент. Отже, ми виходим із того, що методологія є сукупністю підходів, принципів і способів побудови теоретичних моделей та організації практичної діяльності. У зв'язку з означеним, нагальною потребою стає виявлення, у першу чергу, загальнонаукових та конкретнонаукових підходів і принципів.

Результати порівняльно-зіставного аналізу масиву наукових джерел свідчать про домінування підходу, згідно з яким побудова наукової теорії ґрунтується на методологічних та евристичних принципах. Узагальнення теоретичних пошуків представників гуманітарних наук дало змогу дійти висновку, що методологічні принципи функціонують у єдності логічних і інтуїтивних, емпіричних і раціональних складників наукового знання (Guo Yanjun, Nikolai, 2022).

У контексті інтуїтивних засад будь якої теорії доцільно звернутися до ідей Спінози стосовно інтелектуальної інтуїції, що дозволяє безпосередньо осягати сутність речей та істин, які слугують вихідним пунктом дедуктивного пізнання. Така інтуїція виступає іманентним критерієм істинності, будучи мірилом як самої істини, так і хибності, подібно до того, як світло опромінює водночас і себе, і навколишню темряву.

Компаративне осмислення міжнародної наукової думки засвідчує, що в межах досліджень з музичної педагогіки серед методологічних засад традиційно виокремлюють низку науково-педагогічних підходів. Зокрема, аналізуючи процеси інтернаціоналізації освітнього простору в галузі музичного мистецтва,

Юй Хенюань (2022) обґрунтовує доцільність застосування для формування вокально-виконавської майстерності китайських студентів комплексу наукових підходів, провідним серед яких він визначає транскультурний, доповнюючи його аксіологічним, герменевтичним, технологічним і комунікативним. У контексті нашого дослідження методологічні орієнтири означених підходів можуть виконувати допоміжну функцію. Їх залучення дає змогу не лише розкрити сутнісні характеристики процесу підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, а й сконструювати ефективну методику її реалізації.

Оскільки в першому розділі ми встановили, що поняття «саморегуляція» і «самоконтроль» тісно взаємопов'язані, певний інтерес для нашого дослідження становлять розвідки А. Грінченко (2018) стосовно формування музично-виконавського самоконтролю. У своїх дослідженнях наукиня спирається на міждисциплінарний, полімодальний, антропологічний, творчо-рефлексивний і компетентнісний підходи (Грінченко, 2018).

Міждисциплінарний та полімодальний підходи обираються наукинею за те, що вони відповідають синтетичному характеру і різноспрямованості самоконтролю. Саме в їх межах поєднуються різні модуси (слух, образна уява, тактильні відчуття тощо) самоконтролю під час виконавського процесу. Застосування антропологічного підходу дозволяє розглянути проблему балансу свідомого та моторного початків і виявити причетність психофізіологічного аспекту до формування музично-виконавського самоконтролю піаніста. Творчо-рефлексивний підхід надає можливість здобувачу «модельовати музичний твір у процесі інтерпретації та усвідомлювати сприйняття власного звукового відтворення» (Грінченко, 2018, с. 166). У свою чергу, компетентнісний підхід «визначає самоконтроль як складову музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики» (Грінченко, 2018, с. 166).

На основі виокремлених підходів А. Грінченко визначає такі педагогічні принципи: реалізація особистісного потенціалу; акцентуація слухових уявлень у виконавському процесі; рефлексія слухового сприйняття; спонукання до адекватного самооцінювання та коригування власної гри відповідно до

уявленого образу; стимулювання саморегуляції (Грінченко, 2018). Саме останній принцип вважаємо продуктивним для нашого дослідження.

Нагадаємо, що у першому розділі нашої дисертаційної роботи важливим методологічним знаряддям став міждисциплінарний підхід, що дозволив нам узагальнити теоретичні здобутки досліджень з різних наукових галузей (філософії, соціології, психології, педагогіки, музикології тощо) і надати сутнісні характеристики феномену вокально-виконавської саморегуляції.

Серед методологічних основ наших розвідок передусім варто виділити концептуальні ідеї холізму та інтеграції. Актуалізація проблеми інтеграції знань про закономірності світобудови та виклики постмодерного суспільства в умовах зростаючої диференціації наукового знання набуває провідного значення в сучасній епістемології. Упродовж минулого століття холістичне бачення світу посідало домінуючі позиції, витісняючи картезіанську індуктивну модель пізнання та утверджуючи ідею про те, що властивості окремих елементів можуть бути зрозумілі лише в межах цілісного контексту.

Важливим у тому разі стає переосмислення форм і методів організації освітнього процесу, а також ставлення до його предметного наповнення, котре з автономної мети трансформується в інструмент розвитку внутрішнього світу особистості. Наголосимо, що у процесі підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції така гуманізація знання забезпечується цілеспрямованим створенням холістичної, гармонійної картини світу, насиченої емоційними переживаннями, естетичними оцінками та багатовимірними художніми образами вокального мистецтва.

Зауважимо, що в межах означеної підготовки такий холістичний світогляд у першу чергу розбудовується на засадах аксіологічного підходу. Поділяємо позицію І. Беґа щодо класифікації особистісних цінностей, у межах якої науковець розрізняє «термінальні» та «інструментальні» цінності. Інструментальні цінності визначають способи поведінки та дії, не будучи безпосередньо спрямованими на досягнення мети; до них, зокрема, належать моральні цінності. Окрім цього, дослідник виокремлює базові цінності, що характеризуються найвищим рівнем узагальнення та опосередковано впливають

на освітню діяльність здобувачів, а також оперативні цінності, які безпосередньо виявляються у реальній поведінці особистості (Бех, 2003).

Зауважимо, що саме в теорії цінностей можна виокремити педагогічну аксіологія, котру розглядаємо як підґрунтя духовної культури та художнього світогляду майбутніх магістрів музичного мистецтва. За умов реалізації аксіологічного підходу відбір змісту, методів і форм підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції здійснюється відповідно до ціннісних орієнтирів мистецької освіти. Саме система вокально-мистецьких цінностей може стати інструментом розвитку внутрішнього світу особистості майбутнього магістра музичного мистецтва.

Наукову значущість аксіологічного підходу вбачаємо передусім у його здатності інтегрувати сукупність світоглядних орієнтацій, що формуються у майбутніх магістрів музичного мистецтва. У сучасній освітній теорії виокремлюють три виховні практики, кожна з яких ґрунтується на певних аксіологічних засадах: 1) орієнтація на трансцендентні цінності, що реалізується в межах духовно-релігійної традиції; 2) апеляція до соціальних цінностей, характерна для практики соціального виховання; 3) звернення до індивідуальних цінностей, притаманне особистісно орієнтованій моделі освіти. Із позицій аксіологічного підходу використання музичного мистецтва в процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх викладачів вокалу спрямовується на формування цілісної системи його ціннісних орієнтацій, серед яких провідне місце посідають гуманістичні, педагогічні, художньо-естетичні та інші цінності..

У попередніх наукових розвідках, здійснюючи пошук адекватних методологічних підходів до розв'язання проблеми підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, ми зверталися до особистісного підходу, теоретичним підґрунтям якого слугували різноманітні психологічні концепції особистості, оскільки на сучасному етапі розвитку педагогічної науки особистісна парадигма освіти визнається більшістю фахівців мистецької сфери як провідна

Наголосимо, що особистісний підхід конкретизується в нашому дослідженні в принципі індивідуалізації освітнього процесу. Оскільки

індивідуальність найчастіше трактується науковцями як сукупність своєрідних психологічних властивостей особистості, характеризує неповторність останньої і прозирається в рисах характеру, зумовлює специфіку інтересів, якостей, компетентностей, які в нашому разі відрізняють одного здобувача-вокаліста від іншого, важливим методичним принципом індивідуалізації підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Наголосимо, що в процесі реалізації аксіологічного та особистісного підходів стосовно підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції особливої ваги для набуває вокально-виконавська інтерпретація композиторських творів. Саме завдяки ній відбувається осягнення провідних аксіологічних орієнтирів, саме вона стає інструментом світоглядного, інтелектуального та емоційно-вольового розвитку майбутніх викладачів вокалу, сприяє активізації творчого мислення та почуттєвої сфери здобувачів.

Антропоцентрична світоглядна та гносеологічна спрямованість сучасної вищої мистецької освіти зумовлює актуалізацію в нашому дослідженні антропологічного підходу. Антропологічні засади підготовки майбутніх викладачів-вокалістів викристалізовувались у процесі становлення і розвитку антропології та її окремих галузей. Сьогодні вона становить розгалужену систему дисциплін, серед яких культурна антропологія, педагогічна антропологія, психологічна антропологія, музична та мистецька антропологія тощо і їх здобутки визначають міждисциплінарність антропологічного підходу. Так, культурна і мистецька антропологія (не лише як певна галузь знань, а й як джерело особливого роду уяви та чутливості) надає базову перспективу для розпізнавання ситуації, потреб і потенціалу людини, а також зручний інструмент активного впливу на неї, що дозволяє звертатись до первинного й елементарного в людському досвіді, зокрема в досвіді вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва (Ніколаї, Бянь Наньнань, 2023).

Педагогічна антропологія має тісні зв'язки із соціальною антропологією і взагалі носить міждисциплінарний характер. Зокрема, педагогічна антропологія

вплітає в соціокультурний контекст психологічну теорію, пошукує проявів культурних універсалій певних етнічних спільнот в підсвідомих і надсвідомих структурах психіки, враховує положення філософської антропології, християнського персоналізму, герменевтики, семіотики тощо. Отже, педагогічна антропологія включає у свою проблематику людину, її буття, біологічні й культурні програми й механізми розвитку, перцепцію, мотиви поведінки, працю і гру, освітнє середовище тощо (Бянь Наньнань, 2024а).

Музична антропологія містить у собі проблеми походження музики, еволюцію когнітивних механізмів музичного продукування та сприйняття, активно досліджує реалії функціонування музики в масовій культурі. Означене становить серйозну методологічну базу для обґрунтування механізмів саморегуляції людини/індивіда, зокрема у процесі вокально-виконавської діяльності (Ніколаї, Бянь Наньнань, 2023).

Ми також пов'язуємо антропологічний підхід із фізіологічними властивостями особистості, які впливають на розвиток здібностей (когнітивних, сенсорно-моторних, музичних), функціонування голосового апарату вокаліста і його емоційної сфери, тобто виявляємо вплив психофізіологічних факторів на вокально-виконавську саморегуляцію майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Аналіз наукових досліджень дозволив виявити евристичний потенціал праксеологічного підходу, що відкриває можливості для його використання з метою раціонального поєднання теоретичних і практичних складників у процесі реалізації навчальних завдань підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції; підвищення ефективності педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; оновлення змісту їхньої вокальної підготовки та впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема проєктного моделювання як засобу самопроєктування індивідуальної траєкторії сходження майбутніх магістрів музичного мистецтва до акмеологічних вершин вокально-виконавської саморегуляції.

Зауважимо, що існують спроби дослідників поєднати праксеологічний, компетентнісний та деякі інші наукові підходи на базі функціонального. Так, Т. Скорик пропонує розгляд комплексу функцій, зокрема системної, діяльнісної,

особистісно орієнтованої, компетентнісної, технологічної та тезаурусної. Саме такі функції, на її переконання, «забезпечують взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних чинників, що сприяють досягненню успіху в опануванні професійних компетентностей» (Скорик, 2020, с. 129).

Ми згодні, що системна функція дає змогу осмислювати об'єкт дослідження як цілісну систему взаємопов'язаних структурних компонентів і створює підґрунтя для моделювання її (системи) ефективного управління; діяльнісна функція забезпечує проникнення в сутність професійної діяльності та дозволяє виявити закономірності й педагогічні умови її результативного здійснення. Водночас особистісно зорієнтована функція дозволяє реалізувати принцип студентоцентризму в процесі професійної підготовки та «сприяє саморозвитку майбутнього вчителя, забезпечуючи стабільність його професійної успішності» (Скорик, 2020, с. 130). Важливу роль, на думку дослідниці, відіграє й компетентнісна функція, яка в ході наукових досліджень «визначає рівень сформованості компетентностей учителя як передумову його професійної успішності та орієнтацію професійної підготовки на практичний результат, формування активної позиції щодо навчання» (Скорик, 2020, с. 130).

Нашу увагу привернула технологічна функція праксеологічного підходу, котра створює можливості для добору оптимальних педагогічних технологій в процесі підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, тоді як запропонована Т.Скорик тезаурусна функція окреслює їхню здатність самостійно продукувати нові знання в означеному ключі, формулювати педагогічні ідеї за умови опанування психолого-педагогічною, музично-теоретичною та специфічною вокально-методичною термінологією (Скорик, 2020, с. 130). Означене узгоджується з нашими уявленнями щодо можливості інтеграції праксеологічного та функціонального підходів в процесі наукового осмислення проблем підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. На нашу думку, саме праксеологічний підхід дозволить нам розробити технологію вокально-виконавської саморегуляції, з чіткою послідовністю відповідних дій та етапів.

Подальший перебіг наукового дискурсу дає підстави стверджувати, що на перетині XX та XIX століть провідні позиції у наукових дослідженнях мистецького профілю посідає комунікативний підхід. Він поступово змінює діалогічний підхід, який був доміантним у культурологічних і педагогічних студіях минулого століття та апелював до діалогічної природи мистецтва й феномену художнього спілкування. Останній розглядається в кількох вимірах: як віртуальний діалог із автором і персонажами мистецького твору; як міжособистісне спілкування з приводу мистецьких проблем; як внутрішній діалог, пов'язаний з інтеріоризацією художньо-естетичних вражень та їх оцінюванням. Очевидно, що діалогічний підхід містив значний евристичний потенціал, коли в інтеграції з антропологічним підходом ставав фундаментом щодо розв'язання завдань мистецької освіти, розглядаючи її як зустріч і художню комунікацію двох світів – мистецького та людського.

У межах нашого дослідження особливої ваги набуває акмеологічний підхід, оскільки він орієнтує на активізацію особистісного потенціалу майбутніх викладачів вокалу, їх мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, індивідуальних якостей, інтенцій, здібностей і самосвідомості в умовах вокально-виконавської творчості та безперервного саморозвитку. Саме акмеологічний підхід спрямовує підготовку майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції на досягнення максимально високих результатів.

Стає очевидним, що означені наукові підходи перебувають у тісній взаємодії. Зокрема, інтеграція антропологічного, аксіологічного, особистісного й акмеологічного підходів сприяє засвоєнню майбутніми магістрами музичного мистецтва універсальних смислів людської культури, актуалізації власних світоглядних цінностей та професійних інтенцій, їх реалізації у педагогічній і сценічній діяльності та усвідомленню як особистісних досягнень на шляху до опанування мистецтва вокально-виконавської саморегуляції на акмеологічному рівні.

Серед наукових засад дослідження підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції прогностичними виокремлюємо положення теорії самоорганізації (синергетики), найважливішим

атрибутом якої вважається саморегуляція. За синергетичним підходом саме функція саморегуляції визначає здатність будь-якої системи до змін під дією внутрішніх та зовнішніх впливів з подальшою стабілізацією системи, зокрема й механізмів прямого та зворотного зв'язку. Зауважимо, що в соціальних системах саморегуляція пов'язана із самоуправлінням та керівництвом. Не слід оминати й теорію функціоналізму, представники якої Т. Парсонс і Г. Спенсер виокремлюють у суспільстві *регулятивну систему*, що забезпечує координацію та контроль над окремими підсистемами соціальної цілісності і є суголосною синергетичній парадигмі. Нашому дослідженню також близька позиція Єлізавети Тимошук (2025), яка досліджує психологічні особливості формування саморегуляції здобувачів вищої педагогічної освіти в умовах невизначеності, оскільки остання теж є атрибутом теорії самоорганізації систем - синергетики.

У річищі визначення теоретико-методичних засад нашого дослідження після визначення потрібних наукових підходів звернемося до пошуків відповідних принципів. Нагадаємо, що поняття «принцип» походить від лат. *principium* – основа, початок – і розглядається як вихідне положення будь-якої наукової теорії. Принципи абстрактного рівня посідають центральне місце в категоріальному апараті певної наукової галузі та відображають її загальні положення. Їх конкретизація в методичній площині трансформує принципи в нормативи, що регулюють діяльність, зокрема, у нашому випадку – вокально-виконавську.

Педагогічна наука спирається, в першу чергу, на принципи, сформульовані ще Яном Амосом Коменським у його «Великій дидактиці». Екстраполяція принципу наступності у вирішення проблем підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції може забезпечити збереження виконавських традицій академічного вокалу та методичного досвіду їх опанування. Водночас, слід згадати принцип індивідуалізації вокальної підготовки, що акцентує увагу викладача на психофізіологічних особливостях здобувачів, рівні розвитку їхніх співочих здібностей, а також на необхідності індивідуального добору методичних прийомів навчання (Guo Yanjun & Nikolai, 2022).

Дотичним до наших розвідок можна вважати пропозицію Лю Сянь спиратись на такі загальнопедагогічні принципи, як «цілісне ставлення до особистості, врахування індивідуальних особливостей розумових процесів, стимулювання методично-пошукової діяльності; умотивованості професійного зростання, ... стимулювання саморозвитку» (Лю Сянь, 2019, с. 16-17). Серед конкретно-прикладних принципів науковець пропонує такі, як от: орієнтація на удосконалення жанрово-стильової компетентності; актуалізація методичного супроводу виконавських інтерпретацій; «стимулювання рефлексії та самооцінки власних виконавських можливостей ...; науково-дослідницьке забезпечення вибору методичних засобів ...; полімотивація самореалізації у виконавській діяльності та її методичний супровід» (Лю Сянь, 2019, с. 17).

Наголосимо, що обґрунтування методичних засад підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції передбачає формулювання низки конкретно-наукових принципів. Тому не слід оминати увагою дисертаційне дослідження Сюй На (2023) стосовно концертно-сценічного артистизму вокалістів. Науковець диспонує означений феномен як складову виконавської майстерності вокалістів, що «забезпечує додаткове підсилення передачі образно-емоційного змісту музичних творів слухачам/глядачам засобами комунікативного впливу концертно-сценічного артистизму вокалістів на них» (Сюй На, 2023: 190). Серед важливих характеристик науковець виокремлює їхню особистісну культуру, емоційність, енергетичність, емпатію та рефлексію (Сюй На, 2023: 191). Стосовно останньої наголосимо, що, на нашу думку, саморефлексія вокалістів надає їм змогу спрямовувати власну увагу на свій внутрішній стан («Я» – «Я») та контролювати і регулювати процес створення світу художніх образів вокальних творів у межах власного концертного виступу. Тому принцип саморефлексії заслуговує на нашу увагу. (Бянь Наньнань, 2025а).

Суголосною нашим розвідкам вважаємо пошуки методичних засад формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу, серед яких звертаємо увагу на методичний принцип естетизації освітнього процесу. На думку Галини Ніколаї й Тао Жуя, означений принцип дозволяє «формувати

художньо-почуттєву сферу особистості, викликати оціночні судження, формувати естетичні ідеали, стимулювати якісні психофізіологічні зміни, які характеризуються ... оновленням структури художньо-педагогічної майстерності» (Ніколаї, Г., Тао Жуй, 2021: 130).

До методичних засад нашого дослідження з необхідністю включаємо і принцип праксеологічності, що маніфестує ефективну організацію підготовки магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, передбачає виразне усвідомлення здобувачами дидактичного сенсу і вартості тих форм і прийомів роботи, які використовуються в процесі означеної підготовки. У річищі *холістичного* підходу вважаємо важливим орієнтуватись на принцип цілісного впливу на афективну, мотиваційну, когнітивну та нейрофізіологічну особистісні сфери майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі підготовки до вокально-виконавської саморегуляції

Оскільки дефініція підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції важливим елементом останньої декларує технічну оснащеність, дотичним вважаємо принцип ергономічності, за яким формування вокально-технічних навичок відбувається з урахуванням антропометричних, біомеханічних, фізіологічних, психологічних даних та можливостей здобувачів-вокалістів. Із другого боку, принцип технологічності скеровує майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі вокально-виконавської саморегуляції до точного слідування певному алгоритму дій, які спрямовані на досягнення результату – отримання якісного «продукту», тобто досконалої інтерпретації вокальних творів в умовах сценічного виступу. (Бянь Наньнань, 2025а).

За результатами теоретичних пошуків та опитування здобувачів і викладачів вокалу найважливішими вважаємо принципи саморегуляції сценічного хвилювання. Окремого розгляду потребує принцип стресостійкості, який забезпечує ефективне подолання страху перед сценічним виступом. Хвилювання у вокалістів, які беруть участь у концертній діяльності, виникає протягом усього їхнього життя, незалежно від художніх досягнень чи рівня майстерності. Наполегливе формування й удосконалення своїх вокально-

технічних навичок, дозволяють адекватно оцінити власні досягнення, а отже, допомагають пом'якшити і приборкати стрес (там само).

Розпізнавання та прийняття власного сценічного страху є ключовим моментом у боротьбі з ним. Усвідомлення негативних почуттів і реакцій дозволяє контролювати та зменшувати рівень страху. Такий самоконтроль емоційних станів і рефлексів можливий тільки за відповідної зосередженості й концентрації, а отже, якщо здобувач-вокаліст правильно розпізнає власний тип страху, досягнення вищезазначених станів не буде для нього проблемою.

З огляду на результати наших теоретичних пошуків і власних спостережень одним із головних факторів подолання страху перед сценічним виступом вважаємо відповідну мотивацію. Її складовими визначаємо індивідуальне значення, правильний вибір поставлених цілей, їх важливість і тип мотивів у прагненні до художньої самореалізації. Мотивація є фундаментальною у прагненні до обраних цілей. Вона впливає з потреби зробити, створити та виконати щось для себе та інших. Виконані на сцені вокальні твори, навіть ті, що здійснювались на високому рівні, не завжди отримують належну оцінку, а іноді залишаються без відгуку публіки. З урахуванням таких реалій, мотивувати себе до вокально-виконавських дій буває важко. У таких ситуаціях можна спиратися на цінності та ідеали, які кожен визнає і поважає. Саме вони мають значний вплив на всю сферу художніх досягнень (Бянь Наньнань, 2025a; 2023b).

Отже, принцип активізації мотивації до саморегуляції у вокально-виконавській діяльності стає важливим регулятором у формуванні здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Наголосимо, що прагнення досягти майстерного рівня є процесом, що полягає у наполегливому та свідомому вдосконаленні своїх навичок – важка робота, результати якої з часом можуть стати вражаючими і приносити задоволення на всіх етапах художнього розвитку. Мотивуючи себе позитивно, здобувач-вокаліст – майбутній магістр музичного мистецтва – дбає також про особистий розвиток, а досягнувши успіхів, постійно підтримує високий рівень вже набутих навичок, адже з віком нервозність посилюється, оскільки очікування

публіки та шанувальників зростають. Власні сили слід вимірювати намірами і досягати найвищого рівня поступово, включаючи свідомість у реалізацію завдань і цілей (там само).

У контексті реалізації принципу стресостійкості (подолання страху перед сценічним виступом) та принципу саморегуляції сценічного хвилювання слід окремо розглянути вибрані елементи вокальної техніки. Найбільший вплив хвилювання (трема) має на дихання людини, а у вокально-виконавському процесі – на динамічне, цілісне дихання, за рахунок якого відбувається фонація (утворення звуку на голосових складках). У стресових ситуаціях дихання часто буває дуже поверхневим, піковим, що унеможлиблює плавне виконання фрази в творі; звук стає нечистим, виникає неконтрольоване вібрато, може навіть статися втрата голосу. Тому так важливо правильно дихати і вільно, контрольовано працювати діафрагмою та черевним пресом. Дихаючи вільно, можна розслабити ті частини тіла, в яких іноді накопичується стрес, наприклад спину, шию або грудну клітку. Зняття напруги в означених частинах тіла дає комфорт і відчуття такої важливої на сцені розкутості (Бянь, Наньнань (2024b)).

У річищі реалізації принципу стресостійкості та принципу саморегуляції сценічного хвилювання слід також згадати вокальну позицію – елемент вокальної техніки, який під впливом стресу може не працювати належним чином. Слід пам'ятати, що тільки за правильного розташування м'язів ротової порожнини та горла звукова хвиля досягає високої та близької вокальної позиції. Саме трема здатна нівелювати правильну звуковисотну позицію голосу, що сприяє неконтрольованому «назалізації», ретракції голосу або так званому «затисканню», що не має нічого спільного з повною об'ємною здатністю голосу, а отже, і з його правильною позицією. Здобувач-вокаліст – майбутній магістр музичного мистецтва – не може дозволити собі неправильне, неприємне і невиразне звучання свого голосу, оскільки саме це звучання надає характер і створює оригінальні особливості його тембру (Бянь Наньнань, 2025a)..

Реалізація принципів стресостійкості та саморегуляції сценічного хвилювання щодо динаміки й артикуляції є дуже важливим, оскільки під впливом хвилювання останні дуже втрачають у якості під час сценічного

виконання. Динаміка є основним засобом сценічної експресії, і якщо хвилювання обмежує вільне володіння нею, то виконуваний твір звучить сухо, без емоційно. Реалізація динамічних засобів дає очікувані результати лише тоді, коли виконавець не боїться їх використовувати, прагнучі продемонструвати виняткову експресію та вокальну техніку на найвищому рівні.

Артикуляція становить спосіб видобування звуків і поєднання їх між собою. Суть правильної артикуляції полягає, зокрема, у роботі над диханням, близькою вокальною позицією, уніфікацією тембру голосних, вирівнюванням регістрів та опануванням темпу разом із застосуванням динамічних змін. До основних видів артикуляції належать *legato*, *staccato* та *portato*. Під час роботи слід стежити, щоби звуки були злиті в одне ціле, а не відокремлені один від одного. Тому слід співати у м'якій співочій позиції – так, аби атака була м'якою, а звук позбавлений так званого придиху. Правильна артикуляція означає правильне дихання, фонацію і повне використання резонансу, що при стресовому факторі у вокаліста часто не дозволяє контролювати означені елементи. Отже надмірне хвилювання (трема) порушує роботу артикуляційних органів і значно послаблює рівень вокальної самопрезентації.

У реалізації принципу стресостійкості важливим є знання процедур боротьби зі *сценічним страхом* і розуміння його проявів, серед яких виокремлюємо:

- фізіологічні (поверхнєве та прискорене дихання, надмірна пітливість, сухість у роті, прискорене серцебиття, шлункові розлади, виділення гормонів адреналіну та кортизолу тощо);
- зовнішні, поведінкові (тремтіння рук і ніг, труднощі з утриманням природної позиції тіла, технічні помилки, що проявляються під час виступу);
- внутрішні, когнітивно-емоційні (будь-яка напруга і побоювання, відчуття тривоги, порушення концентрації, прогалини в пам'яті й наявність думок, що не пов'язані з виступом, а також дратівливість

щодо зовнішніх подразників і розпорошення уваги . (Бянь Наньнань, 2025a: 2024b)

Здобувачі-вокалісти, які страждають від хвилювання, часто втрачають контроль над своїм виконавським апаратом, що призводить до відсутності впевненості в собі, неможливості виконати на належному рівні конкретні завдання або голосові вправи на заняттях, у кінцевому підсумку – відсутності свободи під час виступу на сцені. Таким чином, вони не мають можливості продемонструвати результати своєї роботи. Страх, який виникає, коли здобувач-вокаліст хоче уникнути помилок, часто приводить його в стан надмірного збудження, що в результаті посилює тривожну реакцію, а в крайніх випадках – до відмови або постійного уникнення виступів, їх постійного перенесення на інший термін і навіть до поганого самопочуття (Бянь Наньнань, 2025a). Отже, реалізація принципу стресостійкості дозволяє вирішувати проблему боротьби зі *сценічним страхом* на основі реального оцінювання ситуації та використання реальних засобів.

Отже, що серед науково-педагогічних принципів виокремлюємо принцип наступності, екстраполяція котрого у площину вокально-виконавської саморегуляції дозволяє говорити стосовно збереження традицій академічного вокалу та методичного досвіду їх опанування, а принцип індивідуалізації вокальної підготовки та принцип стимулювання саморефлексії та самооцінки акцентують увагу на психофізіологічних особливостях співочих здібностей здобувачів, їхньої здатності до фахової самооцінки та саморегуляції, на необхідності індивідуального добору методичних прийомів навчання.

Не слід оминати увагою принцип естетизації освітнього процесу та принцип цілісного впливу на афективну, мотиваційну, когнітивну та нейрофізіологічну особистісні сфери майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі підготовки до вокально-виконавської саморегуляції на засадах холістичного підходу, а також принцип технологічності, принципи саморегуляції сценічного хвилювання та стресостійкості, принцип активізації мотивації до саморегуляції у вокально-виконавській діяльності.

2.2. Педагогічні умови і методи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції

У проблемному полі фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва помітно вирізняється тенденція щодо осмислення ролі технічної досконалості, інтерпретаційної свободи, сценічної витримки та виконавської стабільності, що особливо привертає увагу до психологічного ракурсу підготовленості академічного співака-артиста. Зосібна, актуальною видається проблема вокально-виконавської саморегуляції як комплексної професійно значущої властивості, що поєднує фізіологічні, психолого-педагогічні та художньо-естетичні механізми управління процесом вокального виконавства. У широкому розумінні посилена увага до цієї проблеми зумовлена потребою забезпечення високої якості вокального звучання за умов зростаючих психоемоційних навантажень сценічної діяльності, а також необхідністю створення ефективної системи вокальної підготовки здобувачів, яка б сприяла професійному розвитку без ризику перевтоми чи перенапруження голосового апарату. Отже, вокально-виконавська саморегуляція виступає передумовою творчої самореалізації та сценічної надійності майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Вирішення завдань підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції передбачає глибоке розуміння останньої як здатності співака до усвідомленого керування всіма складовими вокального процесу – голосоутворенням, диханням, артикуляцією, інтонуванням, динамікою, сценічною поведінкою задля досягнення цілісного художнього результату. Науковий інтерес становить вивчення фізіологічних механізмів вокально-виконавської саморегуляції (взаємодія дихального апарату, голосових складок, резонаторної системи), психологічних чинників (подолання сценічного хвилювання, концентрація уваги, формування внутрішнього відчуття художнього образу) та педагогічних аспектів (мотивація здобувачів до самовдосконалення, підтримання

вокального здоров'я, розвиток умінь самоконтролю, самоаналізу й самокорекції у процесі навчальної та концертної діяльності) означеного процесу, що ми й зазначали у нашій статті (Бянь Наньнань, 2025b).

Забезпечення ефективності підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції пов'язане з необхідністю розробки педагогічних умов реалізації цього процесу, які, зважаючи на комплекс наукових підходів і принципів дослідження феномену, утворюють підґрунтя методики підготовки.

З метою розробки комплексу педагогічних умов підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції ми звернулись до наукових досліджень зі спорідненої до нашої теми проблематики, про що наголошувалось у нашій статті (Бянь Наньнань, 2025b). Зокрема, увага приділялась міждисциплінарним дослідженням з психології, мистецтвознавства, мистецької освіти. Психологічні механізми саморегуляції людини висвітлювались за дискурсом Т.Кириченко (2001). Чжан Яньфен (2012), Сунь Сінь (2019) дослідили проблему саморегуляції музично-виконавських дій.

Педагогічні аспекти розвитку професійної компетентності, у тому разі й вокального саморозвитку, включають дослідження Н. Гунько (2017) та Петрикової (2021), які аналізують інноваційні підходи до вокально-методичної підготовки та формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Лоцман (2015) та Янь Пен (2025) звертають увагу на жанрові особливості вокальної підготовки, що також вимагає від студента здатності до гнучкої саморегуляції залежно від виконавського контексту. Теорію формування технічних навичок учнів-початківців презентувала Г.Рало (2025), а феномен емоційної стійкості в музично-виконавській діяльності учнів дитячої музичної школи вивчив Тан Чжун (2023).

Найближче до змісту методики навчання співу підійшли розвідки (А.Зарицького, В.Мрочка (2023), Л.Степанової (2023). Актуальним стало осмислення концертного виступу вокаліста Л.Морозюк, І.Підгаєцькою, О.Яремчук, В.Поліщук (2023), феномену концертно-сценічного артистизму – Сюй На (2023). Теоретичним підґрунтям вивчення вокально-виконавської

саморегуляції стали дослідження проблем виконавської надійності і виконавської стабільності Д.Юника (2022), Ян Ї (2023) та ін.

Сунь Сінь (2019) заглибився до теоретичних та практичних аспектів музично-виконавських дій саморегулятивної спрямованості в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Привертає увагу обґрунтована автором багатогранність й комплексність феномену саморегуляції. Вона, на думку дослідника, є залежною від психологічних, соціально-економічних, культурних, фахово-орієнтованих чинників, реалізованих як змістовно-смысловий, енергетично-емоційний та динамічно-процесуальний комплекс аспектів (Сунь Сінь, 2019, с. 38). Він наголошує, що саморегулятивні вміння формуються у здобувачів в усіх формах вокальної підготовки: аудиторній навчальній (аудиторна та самостійна репетиційна робота над твором, групові тренінгові заняття) та позааудиторній сценічній (публічна демонстрація твору в аудиторії слухачів, концерти) (Сунь Сінь, 2019, с. 43).

Дотичними до теми нашого дослідження вважаємо розмисли науковця щодо завдань вищої освіти, сформульованих з точки зору мистецько-педагогічних регулятивів самоактивності особистості. Змістовими векторами впливу на формування самоактивності стають підвищення рівня саморозвитку здобувачів вищої освіти, його спрямування до динамічного й активного саморегулятивного стану; набуття досвіду саморегулятивної освітньої діяльності й удосконалення системи спеціальних саморегулятивних фахових знань та умінь (Сунь Сінь, 2019, с. 43).

Виконавсько-регулятивну систему підготовки майбутніх фахівців автор пов'язує з управлінням процесом освітньої діяльності, визначенням його спрямованості на досягнення цілей, що детермінує вибір виконавцем технічних та художніх засобів та визначає послідовність їх застосування, починаючи від розробки інтерпретаційного задуму до корекції отриманих художніх результатів (Сунь Сінь, 2019, с. 115). Науковцем розроблено наступні педагогічні умови: формування в системі фахової підготовки педагогічного супроводу, допомога студентам в оволодінні професією, життєвими смислами, духовними цінностями при входженні у професійне життя; створення інтерактивного міжсуб'єктного

діалогу виконавця зі слухачем на основі застосування артпедагогічних технік; досягнення стресостійкості виконавських дій з використанням засобів педагогічної ортобіотики (Сунь Сінь, 2019, с. 130).

Викликає інтерес методична площина розробки визначених умов, зокрема методи: *демонстрації твору, визначення смислових опор, продуктивного діалогу, евристичної бесіди, евристичного моделювання, саморефлексії, локальних інтерпретативних завдань, колективного вирішення виконавських завдань, колективного мистецько-виховного заходу* та ін. (Сунь Сінь, 2019, с. 124). У контексті теми нашого дослідження продуктивним видається осмислення автором теорії завадостійкості Д.Юника з деталізацією видів стресорів, а також класифікація об'єктивних та суб'єктивних чинників стресогенних факторів у музично-виконавській діяльності (Сунь Сінь, 2019, с. 136). Також оригінальними видаються ідеї зв'язку фізичного здоров'ям викладача з якістю його педагогічної діяльності, вимоги володіння технологіями самоконтролю власного здоров'я з метою протидії стресам та втомлюваності, «формування професійної стресостійкості, зацікавленості у тривалому активному професійному житті тощо, що безпосередньо корелює з розробкою педагогічних умов і методів формування здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції», про що було зазначено у нашій публікації (Бянь Наньнань, 2025, с.).

Чжан Яньфена (2012) зацікавила проблема змістового наповнення вокальної художньо-виконавської підготовки. Досліджуючи її, автор зазначає коло важливих векторів означеного явища. Серед них: виконавська майстерність, художність та інтерпретаторська творчість; знання з анатомо-фізіологічних особливостей вокального апарату, методичний та виконавський індивідуальний стиль. Науковець наголошує на важливості досягнення успішності вокальної художньо-виконавської підготовки, яка визначається через такі елементи: вокальна школа, методичні основи навчання, вміння вокально-слухового самоконтролю та корекції вокальної діяльності, спеціальні знання, уміння і навички аналізу голосової діяльності й самостійної роботи з голосом,

спрямованих на стабільність його якості та здорового стану (Чжан Яньфен, 2012, с. 21).

Дослідник, визначаючи комплекс педагогічних умов свого дослідження, орієнтований на поліфункціональний зміст вокальної художньо-виконавської підготовки, що вплинуло на врахування ним інтенсифікації поліфункціональності вокального виконавства на основі комплексності підходів і принципів художньо-творчого розвитку студентів (перша умова); цілеспрямованого використання художньо-педагогічного потенціалу оперного мистецтва як національно-культурного феномену (друга умова); активізації творчого самовираження на основі художнього полілогу (третья умова) (Чжан Яньфен, 2012, с. 116).

Отже, із проблемою нашого дослідження аналогізують акценти на психологічній складовій підготовки, зокрема розуміння автором художньо-синтетичної сутності вокального виконавства як засобу творчого самореалізації студентів-вокалістів, декларація спрямованості особистості здобувача до художньо-творчого самовираження, фахової умотивованості щодо творчо-особистісного зростання. Він вважає, що «художньо-творче самовираження пов'язане з такими психічними процесами, як творча рефлексія, самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самовдосконалення. Саме вони й приводять особистість до усвідомленого творчого розвитку» (Чжан Яньфен, 2012, с. 113). Ключове для розробки педагогічних умов розуміння поліфункціональності змісту вокальної художньо-виконавської підготовки різноманітні вплинуло на застосування дослідником у методичній площині дослідження *ігрових ситуацій, тренінгів, художньо-виконавських етюдів, художньо-полілогових й діалогових імпровізацій* та ін. (Чжан Яньфен, 2012, с. 112).

Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції вимагає висвітлення у наукових розвідках зі спорідненої проблематики узагальненого розуміння поняття педагогічних умов. Тан Чжун (2023) розуміє педагогічні умови як важливий напрям досягнення мети дослідження. Він висвітлює причинно-наслідкові форми взаємодії зовнішніх та внутрішніх умов з методами

і формами організації освітнього процесу, її результативністю у свідомому відборі, конструюванні та використанні елементів змісту, методів і організаційних форм навчання, про що ми зазначили у нашій статті (Бянь Наньнань, 2025 b)).

Педагогічними умовами формування емоційної стійкості учнів дитячої музичної школи в музично-виконавській діяльності Тан Чжун визначає впровадження у навчально-виховний процес музичної школи інтенсивної концертної практики, використання герменевтичного підходу, застосування корекційно-розвивальних програм (Тан Чжун, 2023, с. 100), на що вплинула артикуляція автором не тільки смислової роботи учнів над музичним твором, але й переформатування музично-виконавських знань, умінь та навичок до психологічної площини емоційної стійкості.

Оригінальним видається структурування застосованих автором методів та технік психолого-педагогічного впливу. Зокрема, техніки оволодіння оптимальним концертним станом охоплюють аутогенне занурення, самонавіювання; методи художньої творчості – асоціації, емпатію, вербалізацію; нетрадиційні методи представлені «підмайстром», діалогічними; методи на розвиток адекватної самооцінки – самоаналізом якостей музиканта-виконавця, самоаналізом виступів, причин успіху та неуспіху у виконавській діяльності; методи на розвиток позитивної мотивації – вибором цілей, знаходженням причин невдалих виступів, побудовою кроків зростання (Тан Чжун, 2023, с. 108). Розбудові педагогічних умов формування емоційної стійкості учнів дитячої музичної школи в музично-виконавській діяльності та відповідних методів передувала система принципів, «реалізація яких є основою для подолання надмірної збудливості, негативних емоцій і хвилювання, що виникають під час музично-виконавської діяльності» (Тан Чжун, 2023, с. 110).

Споріднені питання висвітлюють автори досліджень, присвячених проблемі розвитку технічних навичок музикантів-виконавців, оскільки саморегуляція виконавця охоплює процес усвідомлення та оцінки власних психічних станів, що супроводжують вияв виконавської свободи та довершеності технічного розвитку. Г. Рало (2025), вивчаючи проблему

формування технічних навичок учнів-початківців у процесі навчання гри на звуковисотних клавішних ударних інструментах, занурилась до наукового осмислення понять техніки й технічності; автоматизованих дій виконавця-інструменталіста та ергономічності виконавського процесу, технологій гри як фундаменту виконавської майстерності. Авторка розробила модель методики формування технічних навичок учнів-початківців й довела ефективність праксеологічного, ергономічного, технологічного й системного підходів (Рало, 2025, с. 115). Вона маніфестувала маніпуляційну справність виконавця, продуктивність, простоту, економію його енергетичних, психологічних й часових витрат (Рало, 2025, с. 117), що, на нашу думку, безпосередньо пов'язано з вміннями саморегулятивної діяльності суб'єктів навчання.

Зважаючи на домінуючий інтерес науки до технічного розвитку учнів-початківців, авторка обирає для усіх етапів експериментальної роботи тільки дві наскрізні педагогічні умови – ергономізації виконавської техніки та актуалізації авторської технології гри на звуковисотних клавішних ударних інструментах. Відповідно наскрізного характеру набули відповідні методи: рельєфно-відтворювальний, розташувально-пересувальний, позиційно-мануальний, тактильної та пропріоцептивної чутливості, імітаційний, відтворення рухів у повітрі, хвату та утримання палок, маніпулювання палками, відтворення удару, застосування педального механізму, використання способів глушіння (Рало, 2025, с. 175).

Відзначимо прискіпливу увагу дослідниці до деталей технічного зростання учнів-початківців, що яскраво виявилось у комплексі додатково застосованих методів на кожному з етапів формувального експерименту. Здійснено актуалізацію ергономіко-адаптивного, орієнтувально-топографічного, локалізаційно-технологічного методів, які конкретизовані комплексами творчих вправ.

Педагогічним умовам методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки присвячене дослідження Лю Сянь (2019). Автор вважає, що ефективність педагогічних умов впливатиме на умотивованість майбутніх фахівців до оволодіння методикою

навчання гри на фортепіано, формування фахових аналітико-творчих, фортепіанно-методичних та педагогічно-творчих компетенцій. Педагогічними умовами було визначено: актуалізація методичного контенту гри на фортепіано та його цілеспрямоване включення до процесу фортепіанної самопідготовки майбутніх фахівців (перша умова); екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіанно-виконавську самопідготовку майбутніх учителів музичного мистецтва (друга умова); стимулювання майбутніх учителів до самоорганізації накопичення методичного досвіду в опануванні фортепіанним виконавством та педагогічною практикою його викладання (третя умова) (Лю Сянь, 2019, с. 129).

Викликають інтерес обрані дослідником методи, доцільні для успішної реалізації педагогічних умов, оскільки вони спрямовані на саморозвиток творчої особистості майбутнього фахівця. Серед них – ретроспективно-коригуючої самооцінки, латентний метод курсиву, моделювання музично-методичних паттернів, аналітично-порівняльних проектів, голографічних проєкцій, методичної презентації, партисипативний тренінг «Запрошую до метод-дискусії», методично-творчої систематизації, акцентуації методичного потенціалу, індивідуальних науково-дослідницьких завдань, які доцільно адаптувати до методичного ресурсу нашого дослідження.

До вокально-виконавських саморегулювальних дій, що засновані на загальних психологічних механізмах саморегуляції привернула увагу Т. Кириченко (2001). У процесі вивчення специфіки розвитку психологічних механізмів саморегуляції поведінки підлітків науковцем були враховані загально-психологічні критерії, як-от: рівень домагань особистості, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби у досягненні успіху, визнання, самоствердження (Кириченко, 2001, с. 8), що, на нашу думку, необхідно враховувати у розуміння змісту саморегулювальних дій майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі вокального виконавства.

Саморегулювальні дії вимагають емоційної стабільності під час виступу, яка виявляється у вміннях контролювати хвилювання, побоювання сценічного простору, підтримувати внутрішню зосередженість на творчому самовираженні.

Магістранти набувають досвіду концентрації у процесі виконання вокально-виконавських завдань, навчаються утримувати у власній свідомості емоційно та технічно ускладнені фрагменти тексту, розвивають виконавську увагу та пам'ять. «Розмаїття виконавських завдань вимагає володіння та доцільного застосування технік дихання, візуалізації вокального образу, позитивної установки на якість вокально-виконавського процесу» (Бянь Наньнань, 2025 b, с. 22), а отже є прив'язаним до індивідуального досвіду психоемоційної релаксації вокаліста.

Отож, під здатністю до вокально-виконавською саморегуляцією майбутніх магістрів музичного мистецтва будемо розуміти інтегративно-особистісне утворення, що формується на засадах внутрішньої потреби здобувачів в оволодінні спеціальними саморегулятивними знаннями, вміннями та навичками, які реалізуються через засвоєння змісту навчання на високому рівні самоактивності особистості і спрямовуються на вирішення творчих завдань з фізіологічного та психоемоційного контролю власної вокально-виконавської діяльності.

Аналіз наукових джерел, викладених вище, довів, що педагогічні умови, ефективні для підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, повинні враховувати:

- наповненість змісту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва контентом теорії та практики вокально-виконавської саморегуляції;
- оволодіння ресурсом формування емоційно-вольової стійкості майбутнього виконавця-вокаліста;
- проектування саморегулятивних знань на процес опанування вокально-технічними прийомами саморегуляції;
- художньо виправданий артистизм у процесі виконавської діяльності майбутнього магістра.

Узагальнюючи дослідження науковців, сформулюємо поняття педагогічних умов формування здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, зміст якого визначають

спеціально створені внутрішні та зовнішні обставини, що спрямовані на реалізацію ефективних форм і методів організації освітнього процесу з метою всебічної підготовки здобувачів магістерського рівня музичної освіти до ефективної вокально-виконавської саморегулятивної діяльності, яке було обґрунтоване у нашій статті (Бянь Наньнань, 2025 б). На формулювання означеного поняття передусім вплинула наша позиція: сучасна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва-вокалістів зорієнтована не лише на формування високого рівня технічної майстерності, а й на розвиток умінь свідомого контролю власного психофізіологічного стану у процесі вокально-виконавської інтерпретаційної діяльності. Вміння вокально-виконавської саморегуляції відіграють ключову роль у підготовці здобувачів, оскільки зміст фахового навчання передбачає опанування комплексу вокально-технічних навичок з урахуванням *творчої автономії співака*, накопичення досвіду самостійного прийняття творчо-виконавських рішень, зрілість художнього самовираження.

Зважаючи на значущість орієнтації підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування здатності вокально-виконавської саморегуляції, робимо висновок, що в контексті нашого дослідження метою реалізації педагогічних умов є: удосконалення контенту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва за рахунок активізації мотиваційно-інтенційних процесів щодо свідомого управління здобувачами власними психічними станами у вокально-виконавській діяльності; забезпечення психолого-педагогічного супроводу у формуванні індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва; стимулювання процесів сценічного самовираження на засадах досвіду автономності та художньої доцільності вокально-виконавської саморегуляції.

У такому контексті визначальним чинником забезпечення ефективності підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва є переформатування її логічних наголосів, в якому враховується потреба наповнення змісту освітніх компонентів навчальною інформацією щодо теорії і практики вокально-виконавської саморегуляції. Здобувачі магістерського рівня вищої освіти

повинні усвідомлювати, що саморегулятивні вміння характеризують усі вектори вокальної підготовки, серед яких, набуття навичок контролю дихання, резонаторних процесів, артикуляції; керування психоемоційним станом перед та у процесі виступу, усвідомленого застосування стилевідповідних засобів художньо-виконавської виразності, корельованого з рефлексивною та самокорекційною діяльністю тощо.

З метою досягнення ефективності підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції визначено три **педагогічні умови**: формування емоційно-вольової стійкості майбутнього виконавця-вокаліста в умовах індивідуально-орієнтованого освітнього середовища; спонукання магістрантів до пізнавально-пошукової активності у процесі індивідуалізованого осягнення прийомів вокально-виконавської саморегуляції; актуалізація художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності у процесі публічного самовираження.

Моделюючи першу педагогічну умову, ми звертали увагу на зв'язок успішності підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції з явищем стабільності виконання, яка є одним з найважливіших завдань творчого саморозвитку здобувача-вокаліста. На думку М.Давидова, показник стабільності виконання взагалі виступає визначальною ознакою концертної перспективності виконавця, а основою виконавської стабільності стає «здатність до тривалої зосередженості слухової уваги та емоційно-психологічна врівноваженість, контрольованість поведінки на сцені» (Давидов, 2010, с. 146). Отже, стабільність вокально-виконавської діяльності майбутніх магістрів безпосередньо пов'язана з психологічним контентом підготовки здобувачів і опирається на системні навички саморегуляції.

Така думка розвивається у працях зарубіжних науковців і продукує у думках про необхідність натренованості, з метою автоматизації вокально-технічних навичок та досягнення стабільності. У досліді М. Бретла, Р. Шерера (Bretl Michelle M., Scherer Ronald C., 2025) розглядаються типові вияви вокальних голосових нестабільностей, які супроводжують виступи непідготовлених співачок. Вивчаючи особливості підтримки рівного голосу

співаками-початківцями у різних регістрах, автори звертають увагу на виникнення афонічних сегментів інтонування, відсутність саморегуляції у тонких аспектах зміни регістру та відповідного вокального контролю. Спрямовуючи дані спостереження у контекст потоку повітря, сили звукоподання, акустичних спектрів, вони зазначають, що «співаку потрібно не лише відчувати та сприймати, де і коли відбувається або відбудеться перехід, але й відчувати потребу застосувати будь-яку можливу техніку чи коригування» (Bretl, Scherer, 2025), що привертає увагу до технічних засад саморегулятивної роботи виконавця.

Теоретичні та практичні основи феномену виконавської саморегуляції у контекстах явищ виконавської надійності та виконавської стабільності розроблялись у дослідженнях Д. Юника (2022), Ян Ї (2023) та ін. Зокрема, вивчаючи виконавську надійність музикантів у концертно-сценічній діяльності, Д Юник звертає увагу на зв'язки успішності здійснення творчо-інтерпретаційної діяльності у процесі виступу на сцені зі сприятливими умовами злагожденості перебігу когнітивних процесів. Виконавську надійність концертно-сценічної діяльності науковець розуміє як інтегральну властивість, спрямовану на забезпечення «ефективної і стабільної роботи всієї психофізіологічної системи інтерпретаційного апарату упродовж потрібного часу як у звичних, так і в екстремальних умовах діяльності» (Юник, 2022, с. 73). Відповідно ним конкретизовано системні ознаки явища, такі як стабільність, безпомилковість озвучування нотного тексту за будь-яких умов, наявність виконавського резерву в аспекті надійної роботи виконавського апарату у необхідному часі, висока якість виконавських дій (там само). Урахування цих системних ознак в аспекті вокально-виконавської діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва актуалізує таку площину їх підготовки як емоційно-вольова стійкість.

Спорідненим, але іншим за змістом, порівняно з поняттям виконавської надійності, виступає поняття виконавської стабільності. Ян Ї (2023) доводить, що стабільність розуміється науковцями в аспекті інтегральної властивості музиканта-виконавця, яка дозволяє забезпечувати безпомилковість інтерпретації музичних творів «не лише у звичних, а і в емоціогенних умовах концертно-

сценічної діяльності» (Ян І, 2023, с. 32). Викликає інтерес розуміння виконавської стабільності як макрорівневої, кінцевої, ланки виконавської надійності, що додатково свідчить про необхідність осмислення вокально-виконавської підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в психологічному, емоційно-вольовому аспекті.

Виразно цей аспект проілюстровано у розвідці Х. Дромея, Ш. Холмса, Й. Хопкіна (Dromeu Christopher, Holmes Sharee O., Hopkin J. Arden, Tanner Kristine, 2015), присвяченій впливові емоційної виразності на показники вокального вібрато в характеристиках його частоти, ступеня та стійкості. Науковці впевнені, що «дихальна система є джерелом енергії для фонації, і оскільки вона знаходиться під вегетативним та вольовим контролем, розумно передбачити, що емоційне збудження може впливати на її активність, що, у свою чергу, може впливати на голос» (Dromeu, Holmes, Hopkin, Tanner, 2015, 171). Вібрато розуміється авторами як риса добре збалансованого співочого голосу, яка слугує містком для сприйняття слухачами художньо-технічної майстерності виконавця, а також засобом для вираження емоційної палітри твору. У процесі порівняльного експериментального дослідження вокального звучання здійснюються висновки про адекватність управління вокальним диханням, свідомість зусиль та вольового контролю щодо зміни темпу вокального вібрато та змінність характеристик вібрато в результаті тренувань (там само).

Дослідженню виконавської волі в контексті специфіки диригентсько-хорової діяльності учителів музичного мистецтва присвятив увагу Се Ліфен (2022). Він доводить, що різноманітні прояви вольових зусиль визначають професійну активність фахівця, сприяють особистісно-фаховій самореалізації, розкриттю і реалізації творчо-особистісного потенціалу у процесі залучення до розмаїтих форм художнього спілкування, «від емоційно-усвідомленого сприйняття та художньо-образної вербалізації кращих взірців музичної світової спадщини, сольного/ансамблевого вокального ... виконавського втілення-інтерпретацій – до творення, комбінування, імпровізаційного опрацювання музичного мистецтва як художньо-естетичної цінності» (Се Ліфен, 2022, с. 59). У такому контексті емоційно-вольові якості виступають як найбільш професійно

значущі. Акцентовані складники волі як найважливішої якості музиканта-виконавця (артистизм, виконавська надійність, комунікативність); звукотворчий характер виконавської волі, свідомість і цілеспрямованість дії, підкорення імпульсів свідомому контролю, регуляція і самодетермінація процесу звукоутворення.

Відповідно феномен звукотворчої волі пов'язаний зі здатністю генерувати слуховий образ, обирати та реалізовувати доцільний перелік засобів музичної виразності, здійснювати самоконтроль щодо кореляції уявного слухового образу та його реального звучання; здійснювати психоемоційну саморегуляцію; контролювати власні енергетичні імпульси в процесі виконання. «Воля як чинник емоційного контролю і цілеспрямованої концентрації уваги, інтонаційно-слухової рефлексії на ретельних заняттях зумовлює функціонування психічних механізмів саморегуляції, які неодмінно мають функціонувати в процесі будь-якої музичної діяльності» (Се Ліфен, 2022, с. 62). Характеризуючи вокальне виконавство, дослідник зазначає участь волі у механізмі трансформації комплексу засобів музичної виразності, як-от, динаміку, темп, фразування тощо, в унікальний музичний образ; у самовизначенні і творчій самореалізації, репрезентованої рішучістю, наполегливістю, витримкою, самовладанням, дисциплінованістю, самоорганізованістю тощо (там само).

Проблемі формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів присвятив увагу Ся Цсюань (2017). Автор підкреслює, що «одним з результатів прояву вольових якостей є формування емоційної стійкості, що допомагає вирішити порушення особистісної емоційно-вольової сфери, такі як невпевненість, помилкова самооцінка, підвищена тривожність, емоційна напруга, збільшена імпульсивність. Завдяки емоційної стійкості виробляється певна ступінь вольового зусилля над зайвим емоційним збудженням, яка сприяє стабілізації емоцій і емоційного стану» (Ся Цсюань, 2017, с. 42), що безперечно стає підґрунтям набуття досвіду вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва, а їх емоційно-вольова стійкість стабілізує підтримку оптимального емоційного стану у процесі сценічних виступів.

Зважаючи на змістову специфіку змісту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, слід враховувати особливості освітнього середовища, в якому відбувається цей процес. Найбільш ефективно він відбувається в умовах індивідуально-орієнтованого освітнього середовища, організація якого дозволяє акцентувати увагу діалогової комунікації викладача і студента на процесі творчого саморозвитку, концентрації на внутрішньому творчо-психологічному зростанні виконавця, поступовому збагаченні системи професійних цінностей. Ян Пенфей, розбудовуючи методику фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу України і Китаю на засадах європейської вокальної культури, автор занурюється до явища і категорії середовища. Він наголошує, що ефективність підготовки майбутніх фахівців вимагає спеціально створеного креативного освітнього середовища, що пов'язує з оптимізацією та інтенсифікацією навчального процесу, увиразненням фасилітативної діяльності викладача, врахуванням природних можливостей та індивідуальних особливостей здобувачів тощо. Окрему увагу дослідником приділено питанню організації засобів стимулювання самостійності у студентів-вокалістів, пов'язаними з навичками самоорганізації (прогнозування та планування) освітньої, репетиційної та концертної виконавської діяльності; здатністю до самостійності обирати репертуар, складати концепції виконавської інтерпретації творів; навичками саморефлексії, самооцінки, самоконтролю; здатністю до творчого самовираження в інтерпретаційній виконавській та педагогічній сферах (Ян Пенфей, 2025, с. 106).

Саме створення в умовах закладу вищої освіти креативного середовища є доцільним для активізації вокально-виконавської підготовки, орієнтації на її мотиваційний та інтенційний вектори, уваги до стійкості мотивації до свідомого управління власними психічними станами у вокального-виконавській діяльності. Саме тому *першою педагогічною умовою* підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції є формування емоційно-вольової стійкості майбутнього виконавця-вокаліста в умовах індивідуально-орієнтованого освітнього середовища. Це передбачає організацію

освітнього процесу, який стимулює усвідомлення важливості саморегуляції задля психологічної готовності вокаліста до творчої діяльності, здатності зберігати внутрішню рівновагу, контролювати переживання, уникати надмірного хвилювання під час виступу, а також, попри труднощі, уміння мобілізувати сили, долати втому, концентрувати увагу й продовжувати виконавську діяльність.

Для реалізації першої педагогічної умови було обрано методи, спрямовані на наповнення занять розвивальним мотиваційно-психологічним змістом та підвищення уваги до внутрішніх виконавських відчуттів (відеозапис власного виконання з самоаналізом виконавської надійності на різних етапах вивчення твору; демонстрація твору різними студентами (порівняння та вербалізація досягнень саморегуляції, аналіз виконавських відчуттів); складання програми власних вокально-виконавських дій після демонстрації твору; евристичні бесіди (про вокально-виконавську саморегуляцію як професійну цінність); розробка індивідуальних критеріїв успішності власної вокально-виконавської діяльності; самооцінки відповідності реальних результатів критеріям успішності вокально-виконавської діяльності; щоденника самоаналізу емоційних станів до і після виступу, проектування вокально-виконавських цілей для розвитку емоційно-вольової стійкості).

У дисертації передбачається, що обрані методи враховують чинник індивідуально-психологічних особливостей виконавця-вокаліста, серед яких тип темпераменту, рівень емоціогенної тривожності, самооцінювальні настанови щодо контролю внутрішньої рівноваги у процесі виступу та завадостійкості (Д. Юник). У нашій статті ми наголошували, що «професійна упевненість в оволодінні текстом вокального твору, що виконуватиметься у сценічному форматі та технічною підготовленістю до його інтерпретації, сприяють зменшенню рівня емоційної напруги, злагоженості відтворення доцільних виконавських дій» (Бянь Наньнань, 2025 б). Відповідно зростання стресостійкості до сценічного хвилювання, самоконтролю за перебігом концертно-сценічного виступу призводить до набуття сценічного досвіду, активності виконавської діяльності в умовах навчальної аудиторії і на сцені.

Продуктивність діалогічної взаємодії майбутніх магістрів музичного мистецтва з педагогом-вокалістом в атмосфері довіри, зацікавленості техніками вокально-виконавської саморегуляції впливає на набуття досвіду самоконтролю якості виконавського процесу, адекватності оцінки успішності та опору стресорам та відсутності страху перед сценічним виступом.

Сучасні вимоги до підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва передбачають розвиток особистості, що володіє великим обсягом професійних знань, є ерудованою та відкритою до творчого саморозвитку упродовж життя, що зазначено у багатьох педагогічних розвідках. Зокрема, Юйань Шаоцян (2022) в обґрунтуванні когнітивно-фахового компоненту вокально-фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва наголошує на реалізації «потенційних можливостей вокальної освіти в галузі здоров'язбереження як вчителя музичного мистецтва, так і його майбутніх вихованців» (Юйань Шаоцян, 2022, с. 43), що на нашу думку, корелює із завданнями саморегулятивної практики майбутніх магістрів музичного мистецтва в аспекті збереження голосового апарату та подолання стресових ситуацій, які супроводжують сценічні виступи виконавців-вокалістів. Зазначений автор упевнений у необхідності поглиблювати знання про анатомію органів та механізми їх координації, розуміти психічні та фізіологічні засади формування фонаційно-технічних та художньо-виконавських умінь, бути здатним до сценічного самоволодіння, здійснювати художньо-сугестивний вплив на слухача та ін. Наголошено, що питання гігієни і збереження голосу є ключовими у вокальній педагогіці, які повинні застерігати практиків від типових помилок голосоутворення та невірних установок молодих співаків (Юйань Шаоцян, 2022, с. 44).

Зрозуміло, що для успішної вокально-виконавської діяльності майбутні магістри музичного мистецтва, окрім ґрунтовних теоретичних знань з вокального мистецтва, повинні бути обізнаними у теорії і практиці професійних дій, заснованих на саморегуляції, а також вміти синтезувати отримані знання з психорегуляції зі спеціальними знаннями щодо змісту вокального виконавства. Принагідно нагадаємо про широкий спектр методів саморегуляції особистості,

представлений у психологічних дослідженнях, як-от методів: самонавіювання, самопідбадьорення, самопереконавання, самопримушування, самонаказ, самосхвалення, самоконтроль, самозаохочення, самокритики, аутогенного тренування та ін. (Самовиховання і саморегуляція особистості, 2011, с. 83), які відповідно можуть бути адаптовані до вокально-виконавської підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва і стати органічною складовою формування здобувачами індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції.

Отже, доповнення змісту вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва знаннями щодо регулятивних процесів людини й особливо саморегуляції голосового апарату є важливим для якості освітнього процесу і для майбутньої професійної діяльності співаків-виконавців. Така підготовка в умовах навчання в університеті, таким чином, повинна охоплювати знання про голосовий апарат та вокальну техніку, поєднанні зі знаннями про вокально-технічні прийоми саморегуляції, механізми здійснення та взаємодії регулятивних процесів. У цьому контексті нашу увагу привернула точка зору О. Фурса (2024), який зазначає, що однією з теоретичних установок наукових поглядів щодо загальних механізмів здійснення та взаємодії регулятивних процесів є «орієнтація на розвиток індивідуальних особливостей, формування індивідуальних стилів саморегуляції, за рахунок яких не тільки саморегулюється діяльність, а й підвищується її ефективність» (Фурс, 2024, с. 11).

Отже, орієнтація пізнавальної діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва має охоплювати й індивідуалізацію накопичення знань, вмінь та навичок саморегуляції голосового апарату, а саме формування індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції. Принагідно відзначимо, що у контексті проблеми свого дослідження Юйань Шяоцян здійснює логічний наголос на інтеграції знань з вокальної педагогіки та музично-психологічних, як-от: специфічних знань щодо «набуття вокально-фонаційної техніки на засадах дотримання вимог гігієни й збереження голосу», «щодо здобутків сучасних науковців у галузі зняття психологічних і фізичних затисків» (Юйань Шаоцян, 2022, с. 45). До зони психологічного у вокальному виконавстві додано

інноваційні способи вивільнення голосу, різні способи удосконалення вокального дихання, техніку вокального резонування, емоційну сферу співака, його сценічну впевненість, гедоністичне переживання вокальних творів (там само).

Проблему формування вокально-технічних навичок майбутніх магістрів вивчали А. Зарицький, В. Мрочко (2023). Опікуючись становленням виконавця в естрадному класі, автори наголошують на комплексному характері вирішення проблем вокально-технічних навичок, необхідності вирішення недоліків щодо їх формування, науковій обґрунтованості, інноваційності у методиці викладання, адаптації підходів та методів до кожного окремого студента, створенні сприятливої атмосфери в класі, використанні сучасних технологій та програмних засобів для аналізу та контролю виконавського процесу тощо (Бянь, 2025 б). «Для ефективної роботи...важливо забезпечити студентам можливості для виступів та професійного розвитку. Це можуть бути вокальні конкурси, фестивалі, концерти, майстер-класи від професійних виконавців та тренерів, а також можливості для участі у записах пісень та створення музичних проєктів» (Зарицький, Мрочко, 2023, с. 18).

У такому контексті художньо-виконавська практика спрямовується на розвиток технічної майстерності, концертно-сценічного досвіду та образно-емоційної виразності. Він збагачується навичками музичного аналізу вокального твору (засоби музичної виразності – мелодика, гармонія, метроритм, фактура, тембр тощо), осмисленням музикознавчої інформації про історико-культурні особливості музичного тексту, стилю композитора, жанрових особливостей твору та виконавських засобів виразності (артикуляція, темп, динаміка, регістр тощо).

Означений нами індивідуальний стиль вокально-виконавської саморегуляції, як мета, пізнавально-пошукової діяльності здобувачів передбачає набуття досвіду виконавця передусім у розвитку вокальної техніки, збагаченої власним саморегулятивним досвідом, відбором та закріпленням доцільних для вирішення художніх виконавських завдань саморегулятивних прийомів та методів. Саме в цій площині реалізується пошуковий ресурс підготовки

майбутніх магістрів музичного мистецтва: отримані знання про методи та прийоми саморегуляції у вокальному виконавстві апробуються у процесі відпрацювання вокально-технічних навичок та надалі трансформуються у цілісність канви виконавського інтерпретаційного задуму.

У такому контексті пізнавально-пошукову діяльність майбутніх магістрів музичного мистецтва необхідно розуміти як важливу освітню вимогу до підготовки студентів, без якої досягнення ними високого рівня підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції видається неможливим. Ця позиція стала визначальною для визначення наступної педагогічної умови. Отже, *другою педагогічною умовою* методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції визначено залучення магістрантів до пізнавально-пошукової діяльності у процесі індивідуалізованого осягнення вокально-технічних прийомів саморегуляції.

Реалізація другої педагогічної умови вимагала уваги майбутніх магістрів музичного мистецтва в умовах аудиторної та освітньо-творчої діяльності Науково-дослідної лабораторії Навчально-наукового інституту музичного і перформативного мистецтва та соціокультурних практик до набуття глибоких знань з постановки голосу, взаємодії технічної та художньої складових виконавства, опанування методами виконавської діяльності та інтеграції методів і прийомів саморегуляції з вокально-технічними завданнями вокальної підготовки. Зазначене вплинуло на вибір методів: інформативно-орієнтаційних лекцій, майстер-класів з вокальної техніки з відпрацюванням її саморегулятивного ресурсу; техніки самовладання у виконавській презентації художньої цілісності твору; прийомів самостимулювання в оволодінні більш технічно- та художньо-ускладненого репертуару; ідентифікації художньо-технічних виконавських завдань з доцільними саморегулятивними діями; розробки мобілізаційних вокальних вправ; моделювання індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції.

У дисертації передбачено, що названі методи корельовано з пізнавально-пошуковим ресурсом виконавця-вокаліста, який проявляється через знання про голосовий апарат, розвинену вокальну техніку, досвід внутрішнього відчуття

голосового апарату та оволодіння вокально-технічними прийомами саморегуляції, що результативно підсилюватиме технічні та художні сторони виконавського процесу.

Третьою педагогічною умовою нами визначена актуалізація художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності у процесі публічного самовираження. Чинником її осмислення стало усвідомлення спрямованості сучасної вокальної освіти не лише на формування технічної досконалості виконання, але й на розвиток внутрішньо-психологічної автономності співака-виконавця в набутті досвіду його саморегулятивної діяльності. Домінування креативних форм підготовки, представлені у розробці попередніх педагогічних умов, дозволять майбутнім магістрам музичного мистецтва усвідомлено контролювати власну концертно-сценічну діяльність у технічному та емоційному аспектах, ефективно адаптуватися до сценічних умов й вдосконалювати художню інтерпретацію, технологізувати процес концертно-сценічного саморегулювання, обирати відповідні прийоми стресостійкої вокально-сценічної поведінки (Бянь, 2025 b).

Близькі до психологічної автономності питання розглянув Го Янцзюнь (2023). Він акцентує увагу на фізіологічно вірному співі та вміннях засобами «спеціально підібраних вправ і тренінгів звільняти тіло і душу від психофізіологічних перевантажень. Задля розробки доцільних вправ вокального розвитку подаються психологічні ідеї та поради щодо необхідності проходження психофізіологічних тренінгів, покрокового вирішення доступних технічних завдань, виховання цілеспрямованої професійної «терплячості» (Го Янцзюнь, 2023, с. 97).

Проблематику типових недоліків співу вокалістів-початківців та шляхів їх подолання дослідила Людмила Степанова (2023). З огляду на сценічний і педагогічний досвід Соломії Крушельницької (формування в учнів, через власний показ, правильної позиції, звукоутворення), авторка наголошує, що «показ викладача має наштовхувати на певні асоціації, давати поштовх до власного пошуку учня» (Степанова, 2023, с. 116). Спеціально віднайдені вправи були спрямовані аби надолужувати недоліки співаків-початківців і

рекомендовані наукинею для подолання охриплості чи втрати сили голосу, зняття звучання з дихання, коригування інтенсивності емоцій щодо їх впливу на покращення стану голосового апарату (Степанова, 2023, с. 116). Принагідно зазначимо, що творчий розвиток виконавця-вокаліста, як на рівні художньо-технічному, так і саморегулятивних дій, є тривалим, копітким процесом, що вимагає спеціальної корекції, методичної варіативності та різноплановості; діалогічної взаємодії викладача і студента.

Психолого-педагогічні умови підготовки вокаліста до концертного виступу деталізували Л. Морозюк, І. Підгаєцька, О. Яремчук, В. Поліщук (2023). Осмислюючи феномен концертного виступу, автори наголошують на важливості усвідомлення й відчуття вокалістом стану оптимальної концертної готовності, забезпечуваного єдністю фізичного, інтелектуального та емоційного компонентів. З психічною саморегуляцією виконавця-вокаліста вони пов'язують формування певних якостей особистості та професійних здібностей, особливо у здобувачів з високим рівнем тривожності. Задля успішного самонастроювання співака рекомендовані сценічні рухи й сценічне перевтілення, регуляція мимічної мускулатури обличчя (Бянь, 2025 b). Увага у вокально-виконавській діяльності повинна бути спрямована на те, щоби зовнішні засоби виразності (крок, миміка, жест, елементи танцювальних рухів) відповідали внутрішньому змісту вокального твору, «народжувалися зсередини в процесі емоційного проживання. Тому в репетиційному процесі необхідним є творчий підхід виконавця, коли вокаліст, виходячи із власного розуміння й переживання, самостійно підбирає виразні рухи тощо» (Морозюк, Підгаєцька, Яремчук & Поліщук, 2023).

Автономність вокально-виконавської діяльності у процесі публічного самовираження виступає результатом тривалої підготовки майбутнього фахівця у креативних формах, індивідуалізованому вокальному навчанні, зміст якого наповнений саморегулятивними завданнями, адаптованими до технічного та художнього рівня розвитку кожного магістранта. Навички самоконтролю, самооцінювання та самокорекції концертно-сценічної діяльності набуваються у разі системного використання аудіо- та відеозаписів власного виконавського процесу та його прискіпливого критичного самоаналізу та обговорення з

викладачем, який впливає на творчий розвиток студента. Поступальність ускладнення творчих завдань для розвитку концертно-сценічної стресостійкості може реалізовуватись шляхом моделювання сценічних ситуацій та безпосередньої участі здобувача в академічних концертах, конкурсах та фестивалях. (Бянь, 2025 b)

Публічні форми творчого самовиразу виступають зовнішнім стимулом до саморегуляції співака на сцені, спрямованої на якісну реалізацію саморегулятивних дій зі збереження виспіваного тексту із зафіксованим, ретельно відпрацьованим смислообразним наповненням звучання на основі вільного володіння вокальною технікою та сформованого індивідуального стилю саморегуляції.

Внутрішнім стимулом до саморегуляції співака на сцені виступає артистична майстерність виконавця, висвітлена у наукових дослідженнях у різних аспектах, у тому числі, через проблему гармонізації вокального виконання та фізичних рухів у процесі академічного співу. В. Ніколаєнко, переймаючись дослідженням розвитку артистичних дій в оперно-вокальному виконавстві, акцентує на тілесності як важливій складовій артистичної майстерності; відповідності артистичної манери виконавця особистісному, індивідуальному, емоційному сприйняттю музичної форми і сценічній дієвості, пов'язаних із пошуком необхідної співочої фонації, оскільки «психофізичні навички та вміння артиста оперного театру безпосередньо мають відповідний емоційний впливовий ефект на глядацьку аудиторію» (Ніколаєнко, 2022, с. 232). Дослідник пропонує знаходження точок балансу між комфортом звуку і відчуттям тіла з метою зростання виражальних можливостей миміки, жестів, рухів, ходи, тобто, тілесної виразності поведінки на сцені (Ніколаєнко, 2022, с. 233).

Інший дослідник Ван Чень пов'язує явище артистизму передусім з виконавсько-артистичною інтерпретацією вокального твору. Він зазначає, що її успішності, переконливості та логічності сприяє музично-когнітивна компетентність, мистецька освіченість співака, широкий світ його художньо-асоціативних уявлень, почуттів, вміння глибокого проникнення у зміст

художнього образу та задум композитора (Ван Чень, 2017, с. 225). Артистичний вплив на свідомість слухачів передбачає наявність персонажного стану вокаліста, гармонізації інтонаційного та поведінкового, водночас з абстрагуванням від оточуючої дійсності, концентрацією уваги на технічних та художніх завданнях донесення твору, техніці зовнішнього вираження характеру героя та його почуттів, пластичних рухах. Базовими засобами артистичного впливу співака стають передусім виконавські характеристики його комунікації зі слухачами (тембр голосу та його варіювання, широта діапазону, застосування різних нюансів; виконання акцентів та виділення опорних звуків, сильних метричних долей, довготи у синкопах; темпова стабільність, грамотність застосування агогіки, фермато, прискорення; звуковедення різних типів; застосування специфічно-вокальних прийомів вокальної позиції, легкості у віртуозних пасажах, тонкого філірування звуку тощо). «Важливими засобами втілення сценічного образу стають кінесика – «мова тіла», а також міміка й пантоміміка актора, адекватність музичному образу, їх виразність, пластичність та емоційна» (там само, с. 226).

Осмилюючи питання художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності у процесі публічного самовираження майбутніх магістрів музичного мистецтва, необхідно зазначити важливу роль операції її самоконтролю. Дослідниками О. Молодій, Л. Обух (2017) висвітлено проблему інтонаційного самоконтролю у контексті професійної підготовки студентів у класі постановки голосу. Окрім теоретичного висвітлення важливості самоконтролю у виконавській підготовці та діяльності, вони вважають доцільним розвивати цю саморегулятивну навичку за допомогою вправ, вокалізів і творів, що вивчаються на заняттях, з метою навчання студентів контролювати усі процеси організму, які супроводжують звукоутворення та звучання. Зокрема, це контроль правильного співочого дихання, що розвивається у вправах на точність інтонування з інтонаційними труднощами, як-от: хроматизми, спів по тризвуках уверх та униз, стрибки на різні інтервали, поступовий рух та ін. «Закріплення поняття та навичку самоконтролю відбувається протягом усієї наступної роботи над різними за характером,

стильовими особливостями, манерою звукоутворення та звуковедення творами, де студенти мають можливість перевірити дієвість власного інтонаційного самоконтролю, як засобу досягнення вищого рівня вокальної техніки та виконавської майстерності» (Молодій, Обух, 2017, с. 109). Зрозуміло, що настанови з вокально-слухового самоконтролю є важливими як у репетиційному процесі, так і під час виступів майбутніх магістрів музичного мистецтва на сцені.

Перспективні ідеї щодо регулятивного наповнення виконавського процесу висловлює Д.Юник, яким осмислено феномен саморегуляції на рівнях макро- та мікроелементів структурно-функціональної моделі виконавської надійності. «Завдяки саморегуляції регулятивні впливи інтерпретаторів передаються на процеси сприймання, переробки й реалізації як текстових, так і виконавських компонентів музичних творів» (Юник, 2022а, с. 83). Конкретизація саморегулятивного процесу відбувається через явища: самоконтролю концертно-сценічної діяльності, атрибутики контролю (явній текстовій та завуальованій) як джерела виконавської майстерності, самооцінки результативності як джерела інформації та двовекторного замкненого процесу самокорекції. Мікрокомпоненти саморегуляції підпорядковуються самонастроюванню виконавця на запам'ятовування й відтворення звукової інформації (Юник, 2022а, с. 86). Отже, адаптація положень означеного дослідження актуалізує у нашій розвідці явища самоконтролю, самооцінки, самокорекції, самонастроювання як складників саморегулятивної вокально-виконавської діяльності.

Реалізація нашої третьої педагогічної умови вимагала уваги майбутніх магістрів музичного мистецтва до сценічної практики та розгортання саморегулятивних дій (у різних формах саморегуляції) у процесі публічної інтерпретації вокального твору. Зважаючи на наведену вище теорію конкретизації саморегулятивного процесу, розроблену Д. Юником, як комплекс саморегулятивних дій, в умовах позааудиторної та освітньо-творчої діяльності Науково-дослідної лабораторії Навчально-наукового інституту музичного і перформативного мистецтва та соціокультурних практик було апробовано нами авторську технологію вокально-виконавської саморегуляції, яка складалась з

чотирьох взаємопов'язаних етапів. Перший етап мав на меті досягнення у процесі підготовки до сценічного виступу та самому виступі майстерності самоконтролю, що спонукало до проведення тренінгу з вокально-виконавського самоконтролю. Другий етап технології був спрямований на актуалізацію завдань із самооцінки, тому вимагав тренінгу з вокально-виконавської самооцінки. Третій етап технології був присвячений доведенню до високого рівня майстерності самокорекції та проведенню тренінгу з вокально-виконавської самокорекції. Четвертий етап актуалізував дії з самонастроювання і відпрацьовувався у формі тренінгу з налаштування себе на саморегуляцію власної вокально-виконавської діяльності. Зазначимо, що заохочення майбутніх магістрів музичного мистецтва до участі в ансамблевих формах вокального виконавства виявило свою продуктивність у контексті розвитку у студентів сценічної стресостійкості. Накопичення відеозаписів виступів солістів та ансамблю на всіх етапах технології з аналізом виступів сприяло зростанню культури саморегуляції. Отже, проведене дослідження дало змогу створити модель методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, яка відображена на рис. 2.1.

Наголосимо, що третя педагогічна умова – актуалізація художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності у процесі публічного самовираження кваліфікувалась як *технологія вокально-виконавської саморегуляції*, що складалась з чотирьох етапів. Розроблено ефективні методи реалізації кожної з педагогічних умов. Отже, взаємозв'язок педагогічних умов та методів їх запровадження забезпечує змістову цілісність методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

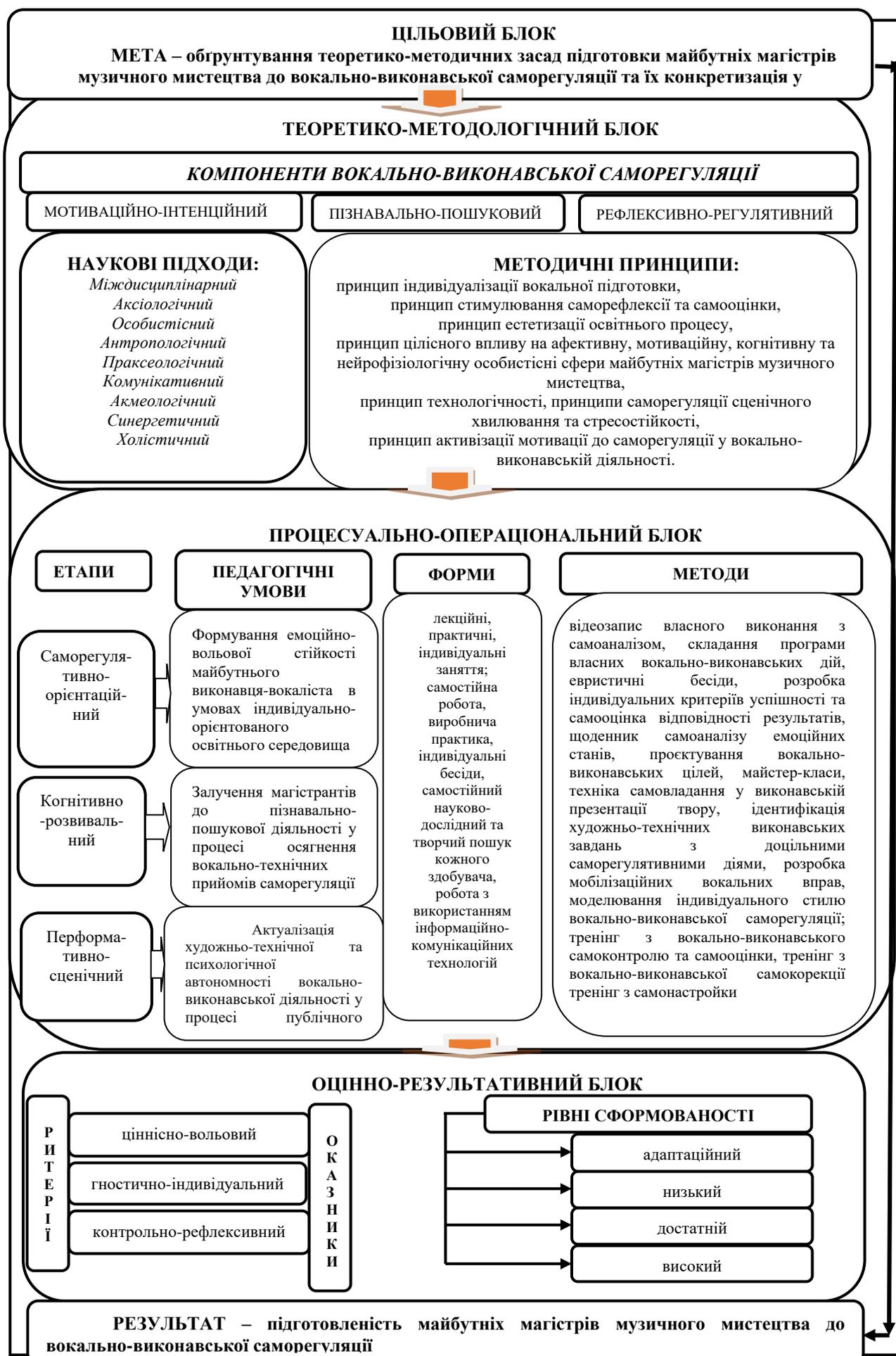


Рис. 2.1. Модель методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції

Висновки до розділу 2

Доведено, що підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції ґрунтується на комплексі взаємодоповнювальних наукових підходів.

Міждисциплінарний підхід дозволив узагальнити теоретичні здобутки досліджень з різних наукових галузей (філософії, соціології, психології, педагогіки, музикології тощо) і надати сутнісні характеристики феномену вокально-виконавської саморегуляції.

Аксіологічний підхід виконував методологічну функцію виявлення та систематизації ціннісних засад професійної діяльності вокаліста. Він забезпечує актуалізацію у здобувачів вищої освіти внутрішньої мотивації до саморегуляції, розвиток їхніх ціннісних орієнтацій та усвідомлене прагнення до професійного самовдосконалення. Тобто сприяє переходу від зовнішньо контрольованої регуляції виконавської діяльності до внутрішньо детермінованої.

Особистісний підхід у дослідженні конкретизується через принцип індивідуалізації освітнього процесу, що передбачає врахування суб'єктивних особливостей професійного становлення здобувачів, їх виконавського досвіду, мотиваційної сфери та рівня саморегулятивної готовності.

Антропологічний підхід реалізується через врахування психофізіологічних ресурсів вокаліста, зокрема особливостей голосоутворення, координації дихання, нервово-емоційної стійкості та індивідуальної динаміки функціонування організму в умовах сценічного навантаження.

Праксеологічний підхід зумовлює орієнтацію підготовки на ефективність і результативність виконавської дії, оптимізацію вокально-технічних прийомів, раціональність використання ресурсів та досягнення якісного художнього результату в процесі публічного виступу.

Комунікативний підхід у підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції забезпечує розгляд виконавської діяльності як особливої форми художньої комунікації. У його межах

вокально-виконавська саморегуляція трактується як механізм свідомого керування власним психоемоційним станом і техніко-виражальними засобами з метою досягнення повноцінної взаємодії з аудиторією.

Синергетичний підхід забезпечує розгляд вокально-виконавської саморегуляції як відкритої, динамічної системи. Його наскрізний характер виявляється в інтеграції різнорівневих чинників підготовки та визнанні самоорганізації особистості як внутрішнього механізму професійного зростання. У цьому контексті саморегуляція постає як процес узгодження внутрішніх ресурсів із вимогами виконавської ситуації.

Холістичний підхід передбачає цілісний світогляд, поєднання знань із практичними вміннями й навичками, причому гуманізація знання забезпечується цілеспрямованим створенням холістичної, гармонійної картини світу, насиченої емоційними переживаннями, естетичними оцінками та багатовимірними художніми образами вокального мистецтва.

Акмеологічний підхід орієнтує на активізацію особистісного потенціалу майбутніх викладачів вокалу, їх мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, індивідуальних якостей, інтенцій, здібностей і самосвідомості в умовах вокально-виконавської творчості та безперервного саморозвитку. Саме акмеологічний підхід спрямовує підготовку майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції на досягнення максимально високих результатів

Доведено, що серед провідних принципів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції особливого значення набувають: принцип індивідуалізації вокальної підготовки, принцип стимулювання саморефлексії та самооцінки, принцип естетизації освітнього процесу, принцип цілісного впливу на афективну, мотиваційну, когнітивну та нейрофізіологічну особистісні сфери майбутніх магістрів музичного мистецтва, принцип технологічності, принципи саморегуляції сценічного хвилювання та стресостійкості, принцип активізації мотивації до саморегуляції у вокально-виконавській діяльності.

Визначено педагогічні умови ефективності підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції: формування емоційно-вольової стійкості майбутнього виконавця в індивідуально-орієнтованому освітньому середовищі; залучення магістрантів до пізнавально-пошукової діяльності у процесі осягнення прийомів вокально-технічної саморегуляції; актуалізація художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності в ситуаціях публічного самовираження; інтеграція художньо-виконавської практики з аналітико-теоретичною рефлексією. Таким чином, осмислення методології дослідження та здійснений аналіз джерельної бази з проблеми формування педагогічних умов і методів їх реалізації, дозволили розробити три педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Перша педагогічна умова – формування емоційно-вольової стійкості майбутнього виконавця-вокаліста в умовах індивідуально-орієнтованого освітнього середовища – забезпечила розвиток мотиваційно-інтенційної сфери здобувачів та удосконалила індивідуальний вектор вокального навчання. Друга педагогічна умова – спонукання магістрантів до пізнавально-пошукової активності у процесі індивідуалізованого осягнення прийомів вокально-виконавської саморегуляції – передбачала зростання знань з постановки голосу та вокального виконавства, інтегрованих з досвідом збагачення вокальної техніки магістрантів методами та прийомами саморегуляції з метою формування індивідуального стилю саморегуляції. Третя педагогічна умова – актуалізація художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності у процесі публічного самовираження – кваліфікувалась як технологія вокально-виконавської саморегуляції, що складалась із чотирьох етапів. Розроблено ефективні методи реалізації кожної з педагогічних умов. Взаємозв'язок педагогічних умов та методів їх запровадження забезпечує змістову цілісність методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

3.1. Дослідження рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції

Задля з'ясування актуального стану підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, а також спираючись на теоретичні засади досліджуваної проблеми, обґрунтовані в першому та другому розділах, упродовж першого та другого семестру 2022-2023 н.р. та першого семестру 2023-2024 н.р. було проведено *констатувальний експеримент* на базі Навчально-наукового інституту музичного і перформативного мистецтва та соціокультурних практик Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

В експериментальній частині дослідження брали участь 58 майбутніх магістрів музичного мистецтва та 6 викладачів, що викладають фахові (за напрямом «Вокал») дисципліни. Констатувальний етап став платформою для проведення формувального та контрольного етапів дослідно-експериментальної роботи. На констатувальному етапі було визначено критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Водночас розроблено логіку та послідовність етапів експерименту, визначено комплекс діагностичних методик та проведено початковий контрольний зріз. Діагностувальна робота реалізовувалась в межах освітніх компонентів навчального плану за ОПП «Музичне мистецтво» спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Попереднє дослідження було організовано й реалізовано напередодні основного етапу констатувального експерименту. Його мета полягала в апробації опитувань здобувачів вищої освіти й акцентуацію їх уваги на власних психічних процесах та їх відчуттях в репетиційній роботі та сценічній презентації

вокальних творів. Застосовувались діагностичні методики, зорієнтовані на вибіркоче виявлення окремих структурних компонентів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Поряд із цим аналізувалися наявні суперечності у процесі їхньої професійної підготовки, а також рефлексивні міркування здобувачів щодо власної мотивації до самовдосконалення в означеній сфері. Результати підготовчого дослідження засвідчили увиразнену відсутність наявної у здобувачів системи саморегулятивних знань, вмінь та навичок, які повинні впливати на оновлення теоретичних, методичних основ та організаційно-педагогічних засад їх підготовки (Бянь, Няньнань, 2025с).

Основний етап констатувального експерименту передбачав здійснення двох діагностичних зрізів з відповідним обрахуванням результатів, які отримали респонденти ЕГ та КГ. Другий діагностичний зріз потребував порівняльного аналізу усіх діагностичних даних, що дозволило виявити динаміку змін в експериментальній та контрольній групах, а також підсумувати отримані результати .

Констатувальний етап експериментального дослідження супроводжувався розробкою критеріїв, відповідних показників та рівнів оцінювання стану підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. При розбудові критеріального апарату були враховані функції міждисциплінарного аксіологічного, особистісного, антропологічного праксеологічного, комунікативного, акмеологічного, синергетичного, холістичного підходів, описаних у підрозділі 2.1. Натомість наскрізним підходом у дослідженні виступають міждисциплінарний та синергетичний, які дозволяють розвивати особистісні риси майбутніх магістрів музичного мистецтва та на їх основі формувати індивідуальний стиль вокально-виконавської саморегуляції, за рахунок чого підвищується ефективність вокально-виконавської діяльності.

З урахуванням результатів аналізу наукових праць, у яких розкрито психологічні, мистецтвознавчі та педагогічні виміри проблеми саморегуляції, а також беручи до уваги специфіку наявного вокально-виконавського досвіду

майбутніх магістрів музичного мистецтва, у структурі їхньої підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції було виокремлено систему взаємопов'язаних критеріїв. Зокрема, виокремлено ціннісно-вольовий, гностично-індивідуальний, контрольно-рефлексивний критерії. За рахунок їх взаємодії визначався рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Критерії підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції та їх відповідність структурним компонентам наводяться у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Критерії підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції

Компоненти	Критерії
мотиваційно-інтенційний	ціннісно-вольовий
пізнавально-пошуковий	гностично-індивідуальний
рефлексивно-регулятивний	контрольно-рефлексивний

Першим компонентом у нашому дослідженні було обрано «мотиваційно-інтенційний», який забезпечував спонукання здобувачів до саморегулятивних вокально-виконавських дій, а також віддзеркалював структурування їх емоцій і волі щодо досягнення ефективного управління власними психічними станами у вокально-виконавській діяльності. Для його оцінювання визначено ціннісно-вольовий критерій. Він дозволяв виявляти умотивованість майбутніх магістрів музичного мистецтва щодо підготовленості у царині вокально-виконавської саморегуляції, а також усвідомленість намірів та задумів щодо цінності саморегулятивних дій у майбутній професійній діяльності виконавця. Реалізація змісту мотиваційно-інтенційного компонента підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції спонукає до наповнення освітнього процесу професійною ідеєю цінності вокально-виконавської саморегуляції, розвитку позитивної мотивації щодо саморегулятивного самовдосконалення у вокально-виконавській діяльності,

розвитку емоційної, вольової та когнітивної стресостійкості у процесі репетиційної роботи та сценічного виконання. Зазначений критерій відображає здатність до самовираження майбутніх магістрів музичного мистецтва у мотиваційно-інтенційній сферах підготовки до вокально-виконавської саморегуляції.

Показниками ціннісно-вольового критерію визначено:

- міру усвідомлення саморегуляції як цінності у професійному становленні виконавця-вокаліста;
- міру вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції;
- ступінь здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності (Бянь, Наньнань, 2025e).

Визначені показники дозволяли оцінити такі елементи феномену підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції: ціннісні орієнтації на виявлення місця саморегуляції у системі професійних цінностей виконавця-вокаліста, вмотивованість щодо саморозвитку у психологічній площині вокально-виконавської підготовки, гармонізація різних навичок вокально-виконавської саморегуляції.

Наведемо *ознаки* прояву підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за ціннісно-вольовим критерієм. Так, ознаками показника міри усвідомлення цінності саморегуляції у професійному становленні виконавця-вокаліста вважаємо:

- здатність сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як запоруку вокального здоров'я, подолання хвилювання та стабільного звучання голосу, керування психофізіологічним станом під час виступу, підтримки сценічної надійності та працездатності;
- здатність сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як чинник творчого розвитку, засіб формування власного художнього "Я", інтерпретаційної свободи та довершеності художньо-естетичного результату.

Ознаками показника міри вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції було визначено:

- здатність відчувати та диференціювати позитивні мотиви до власного творчого зростання, досягнення гармонії між технічною досконалістю співу та його емоційно-смісловою наповненістю;
- здатність сприймати вокально-виконавське самовдосконалення як природний шлях професійного й особистісного саморозвитку.

Для показника ступеня здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності ми обрали ознаки:

- навички усвідомленого керування емоційними реакціями, вольовими зусиллями задля зосередження на виразності художнього образу та підтримки якісного звукоутворення;
- вміння аналізувати вплив емоційно-когнітивних установок на якісні характеристики звукоутворення, інтонаційну та сценічну виразність.

Для діагностики рівнів сформованості ціннісно-вольового критерію підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції застосовувались методи, доцільні для виявлення кожного з показників та відповідних ним ознак. Зокрема, це анкетування на вияв міри здатності сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як запоруку вокального здоров'я, подолання хвилювання й стабільного звучання голосу, керування психофізіологічним станом під час виступу, підтримки сценічної надійності і працездатності та творчо-діагностичне завдання для діагностики міри здатності сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як чинник творчого розвитку, засіб формування власного художнього "Я", інтерпретаційної свободи та довершеності художньо-естетичного результату. Для діагностики другого показника першого критерію застосовувались творчо-діагностичне завдання щодо виявлення міри здатності відчувати та диференціювати позитивні мотиви до власного творчого зростання, досягнення гармонії між технічною досконалістю співу та його емоційно-смісловою наповненістю, а також опитування на вияв міри здатності сприймати вокально-

виконавське самовдосконалення як природний шлях професійного й особистісного саморозвитку. Ознаки третього показника вимірювались творчо-діагностичним завданням щодо вияву рівня якості підготовки до усвідомленого керування емоційними реакціями, вольовими зусиллями задля зосередження на виразності художнього образу та підтримки якісного звукоутворення, а також діагностичною картою на виявлення рівня якості підготовки до аналізу впливу емоційно-когнітивних установок на якісні характеристики звукоутворення, інтонаційну та сценічну виразність.

Другий компонент визначався як «пізнавально-пошуковий» і обіймав не тільки знання про голосовий апарат, техніку, художні образи тощо, але й навички внутрішнього відчуття стану голосового апарату, збагачення вокальної техніки прийоми саморегуляції. Він оцінювався гностично-індивідуальним критерієм та дозволяв виявляти знання, вміння та навички майбутніх магістрів музичного мистецтва з будови голосового апарату, типів співацького дихання, застосування в процесі співу резонаторів, манер співу, класифікації типів співочих голосів профілактики захворювань голосу; удосконалення вокально-технічних та виконавських навичок, вокально-художньої виразності тощо в системі поетапної підготовки виконавця-вокаліста, а також сформованість індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції. Реалізація змісту пізнавально-пошукового компонента підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції спонукає до наповнення освітнього процесу системними знаннями щодо будови і функцій голосового апарату, принципів голосоутворення, навичками оперування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування; пошуком та напрацюванням індивідуальних прийомів голосової саморегуляції з метою подолання перевтоми голосу. Гностично-індивідуальний критерій відображає здатність до самовираження майбутніх магістрів музичного мистецтва у пізнавально-пошуковій сферах підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції.

Показниками гностично-індивідуального критерію визначено:

- міру теоретичної обізнаності щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення;

- ступінь спроможності до усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування;
- ступінь ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості.

Визначені показники дозволяли оцінити елементи підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, як-от: теоретичного підґрунтя вірного процесу звукоутворення, регулювання вокально-технічних процесів на основі самоспостереження, фізіологічно-творча індивідуалізація стратегії голосової саморегуляції.

У виразимо *ознаки* прояву підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за гностично-індивідуальним критерієм. Так, ознаками показника міра **теоретичної обізнаності** щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення обираємо:

- наявність системних знань про анатомо-фізіологічну основу співацького звукоутворення;
- здатність до раціонального застосування резервів голосоутворення та подолання перевантаження голосової поведінки.

Ознаками показника ступеня спроможності до **усвідомленого керування** процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування було визначено:

- здатність контролювати вокально-дихальний апарат, регулювати дихальний процес з фонаційним;
- здатність до свідомої координації артикуляційних і резонаторних дій.

Для показника здатності до ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості:

- вміння диференціювати та усувати ознаки голосової втоми;
- вміння саморегулювати вокальні навантаження та застосовувати індивідуальні техніки підтримки еластичності голосових складок.

Діагностуючи рівні сформованості гностично-індивідуального критерію підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, ми обирали методи методи, доцільні для виявлення показників та представлених ознак. Міра теоретичної обізнаності щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення діагностувалась тестуванням на вияв рівня системних знань щодо анатомо-фізіологічних основ співацького звукоутворення та творчо-діагностичне завдання для вияву міри здатності до раціонального застосування резервів голосоутворення та подолання перевантаження голосової поведінки. Діагностика другого показника другого критерію вимагала розв'язання діагностичної карти для виявлення міри здатності контролювати вокально-дихальний апарат, регулювати дихальний процес з фонаційним та творчо-діагностичного завдання на вияв міри здатності до свідомої координації артикуляційних і резонаторних дій. Показник здатності до ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості вимірювався творчо-діагностичним завданням на вияв рівня якості підготовки до диференціації та усунування ознак голосової втоми, а також творчо-діагностичним завданням на вияв рівня якості підготовки до саморегуляції вокальних навантажень та застосування індивідуальних технік підтримки еластичності голосових складок.

Третім компонентом у дослідженні виступав «рефлексивно-регулятивний» і забезпечував регуляцію у процесі сценічної практики майбутніх магістрів музичного мистецтва, а також вміння самоконтролю у процесі комунікації з аудиторією слухачів. Цей компонент було конкретизовано контрольно-рефлексивним критерієм. Він дозволяв виявляти кореляцію поведінкових та емоційних технічних проявів вокального виконавства, а також зростання творчої особистості в інтерпретаційному аспекті та набутті досвіду рефлексійного занурення з метою аналізу внутрішніх станів та відчуттів у процесі сценічного самовираження. Реалізація змісту рефлексивно-регулятивного компоненту підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції спонукає до наповнення освітнього процесу

векторами формування навичок самоконтролю та самокорекції вокально-сценічної діяльності, набуття вокально-технічного, емоційно-художнього та інтерпретаційного зростання, активізації рефлексивних дій щодо власного досвіду вокально-виконавської саморегуляції. Зазначений критерій відображає здатність до самовираження майбутніх магістрів музичного мистецтва у рефлексивно-регулятивній сферах підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції.

Показниками контрольного-рефлексивного критерію визначено:

- ступінь спроможності здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання;
- міру здатності інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті;
- міру здатності до творчої самореалізації через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження.

Наведені показники дозволяють оцінити такі елементи феномену підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції: самокорекція і самоконтроль співацьких дій, спрямування емоційно-технічних аспектів підготовки до інтерпретаційної культури здобувача, самоаналіз й осмислення досвіду власної вокально-виконавської саморегуляції як підґрунтя зростання вокально-сценічної майстерності.

Наведемо *ознаки* прояву підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за контрольним-рефлексивним критерієм. Ознаками показника ступеня спроможності здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання визначаємо:

- здатність усвідомлено керувати сценічним станом, контролювати відповідність комплексу вокально-сценічних засобів виразності емоційно-образному змісту твору;

- здатність до оперативної корекції виконавського процесу, стабільність засобів естетичного впливу на слухачів у непередбачених ситуаціях.

Ознаками показника міри здатності інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті обрано:

- уміння підпорядковувати вокально-технічні прийоми реалізації художнього задуму твору;
- уміння створювати індивідуальну виконавську концепцію з переконливим, емоційно-виразним трактуванням образу та його артистичним поданням.

Для показника міри здатності до творчої самореалізації через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження визначено ознаки:

- уміння природної трансляції власного внутрішнього емоційного стану засобами вокально-сценічної виразності;
- вміння демонструвати індивідуальний стиль вокально-виконавської саморегуляції.

Для діагностики рівнів сформованості контрольно-рефлексивного критерію підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції застосовувались методи, необхідні для дослідження кожного з показників та відповідних ним ознак. Показник ступеня спроможності здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання вимірювався діагностичною картою для виявлення міри здатності усвідомлено керувати сценічним станом, контролювати відповідність комплексу вокально-сценічних засобів виразності емоційно-образному змісту твору та творчо-діагностичного завдання для виявлення міри здатності до оперативної корекції виконавського процесу, стабільності засобів естетичного впливу на слухачів у непередбачених ситуаціях. Для діагностики другого показника третього критерію застосовувались творчо-діагностичне анкетування для виявлення рівня підготовленості до підпорядкування вокально-технічних прийомів реалізації художнього задуму твору та творчо-діагностичне завдання для виявлення рівня підготовленості до створення індивідуальної виконавської концепції з переконливим, емоційно-

виразним трактуванням образу та його артистичним поданням. Ознаки третього показника вимірювались через опитування щодо виявлення рівня підготовленості до природної трансляції власного внутрішнього емоційного стану засобами вокально-сценічної виразності та творчо-діагностичне завдання на виявлення рівня підготовленості демонструвати індивідуальний стиль вокально-виконавської саморегуляції. На всіх етапах констатувального експерименту здійснювалося педагогічне спостереження за його учасниками.

Таблиця відповідності компонентів, критеріїв та показників підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції наведено в таблиці А.1 (Додаток А).

Розроблена шкала оцінювання, у якій було відображено методичне забезпечення констатувального етапу експерименту, дала змогу диференціювати стан підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за чотирма рівнями. Відповідно, виокремлено адаптаційний рівень як початковий, що характеризується ситуативністю проявів саморегуляції; низький, за якого окремі вміння наявні, проте не становлять цілісної системи; достатній, що засвідчує відносну усвідомленість і стабільність саморегулятивних дій; та високий рівень, який передбачає сформовану здатність до цілеспрямованого управління власними психоемоційними станами у вокально-виконавській діяльності.

Шкала оцінювання, в якій відображено методичне забезпечення констатувального експерименту, дозволила встановити чотири рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції: адаптаційний, низький, достатній і високий.

Зокрема, високий рівень співвідносився з якісною підготовленістю до вокально-виконавської саморегуляції, визначення якого діагностувалося за умов виявлення у майбутніх магістрів музичного мистецтва високої міри сформованості мотиваційно-інтенційного компоненту: усвідомлення цінності саморегуляції у професійному становленні виконавця-вокаліста; вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції; здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції

у процесі вокально-виконавської діяльності. Майбутні магістри музичного мистецтва з високим рівнем підготовленості у сегменті пізнавально-пошукового компонента демонструють ґрунтовну теоретичну обізнаність щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення; виявляють спроможність до усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування; ефективно застосовують індивідуальні прийоми голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості. Майбутні магістри музичного мистецтва цього рівня є підготовленими до вокально-виконавської саморегуляції у вияві рефлексивно-регулятивного компоненту, що дозволяє їм успішно здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання; художньо-виважено інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті; здійснювати самореалізаційні дії через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження.

Достатньому рівневі відповідав якісний рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, визначення якого діагностувалося за умов виявлення достатнього ступеня підготовленості за мотиваційно-інтенційним компонентом. Для достатнього рівня переважно притаманне усвідомлення цінності саморегуляції у професійному становленні майбутнього фахівця; розвиненість мотивації щодо самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції. Вони значною мірою здатні розвивати волюву, емоційну та когнітивну саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності. Значною мірою майбутні магістри музичного мистецтва виявляють сформованість пізнавально-пошукового компонента, що підтримується значною теоретичною обізнаністю щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення. Вони переважно спроможні усвідомлено керувати процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування; доцільно застосовувати індивідуальні прийоми голосової саморегуляції для подолання перевтоми, мають навички збереження голосової звучності та гнучкості. Майбутнім магістрам музичного мистецтва цього рівня

притаманна сформованість рефлексивно-регулятивного компоненту. Вони значною мірою успішно здійснюють самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання; художньо-виважено інтегрують технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті. Ними доречно здійснюються самореалізаційні дії за рахунок гармонійного поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження.

Низькому рівневі відповідав такий якісний рівень, визначення якого в підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції діагностувалося за умов виявлення середнього ступеня сформованості мотиваційно-інтенційного компоненту. Вони епізодично усвідомлюють саморегуляцію як цінність професійного становлення виконавця-вокаліста; демонструють нерозвинену мотивацію до самовдосконалення у вокально-виконавських саморегулятивних діях. Такі здобувачі не демонструють цілеспрямованих дій з розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності. Майбутні магістри музичного мистецтва з низьким рівнем пізнавально-пошукового компонента підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції знаходяться у процесі набуття знань щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення. Вони епізодично спроможні усвідомлено керувати процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування; переважно не володіють ефективними індивідуальними прийоми голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості. Здобувачі цього рівня частково підготовлені до вокально-виконавської саморегуляції за рефлексивно-регулятивного компонентом підготовленості, що не дозволяє їм результативно здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання. Вони епізодично демонструють навички інтеграції технічних, емоційно-художніх та інтерпретаційних аспектів у цілісному творчому акті і переважно нездатні здійснювати самореалізаційні дії через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження.

Адаптаційному рівневі відповідав такий якісний рівень, визначення якого в підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції діагностувалося за умов виявлення несформованості мотиваційно-інтенційного компоненту. Такі здобувачі не підготовлені щодо усвідомлення саморегуляції у контексті професійного становлення виконавця-вокаліста. У них несформована мотивація щодо самовдосконалення у вокально-виконавських саморегулятивних діях. Здобувачі цього рівня не демонструють зацікавленості цілеспрямованими діями у розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності. Майбутні магістри музичного мистецтва з адаптаційним рівнем пізнавально-пошукового компонента підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції не зацікавлені набуттям знань щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення. Вони неспроможні усвідомлено керувати процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування. Такі студенти не оволодівають ефективними індивідуальними прийоми голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості. Майбутні магістри цього рівня не підготовлені до вокально-виконавської саморегуляції за рефлексивно-регулятивним компонентом, вони **не здійснюють самоконтроль** і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання, не демонструють навички інтеграції технічних, емоційно-художніх та інтерпретаційних аспектів у цілісному творчому акті і нездатні здійснювати самореалізаційні дії через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження.

Склад учасників *основного етапу* констатувального експерименту визначили 58 здобувачів. Діагностика підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції здійснювалась з магістрами 1 та 2 року навчання під час індивідуальних занять з ОК «Виконавська майстерність з фаху», практичних занять та самостійної роботи з ОК «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах освіти», «Методика формування виконавської культури», «Виробнича практика

з управління мистецько-педагогічними проєктами», «Виробнича (педагогічна) практика в закладах освіти».

Перебіг констатувального експерименту був зорієнтований на систематичний моніторинг рівня підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції у здобувачів досліджуваних груп. Водночас здійснювалося виявлення та зіставлення між собою рівнів підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції у респондентів експериментальної й контрольної груп, із подальшим їх кількісним визначенням для констатувального та контрольного етапів дослідження, що дозволило простежити динаміку змін.

Методичну карту констатувального експерименту подано в таблиці Б.2 (Додаток Б). У подальшому конкретизуємо особливості впровадження діагностичних методик, розроблених для основного етапу констатувального експерименту, та здійснимо аналіз його результатів із урахуванням визначених критеріїв і показників підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Для діагностики міри усвідомлення саморегуляції як цінності професійного становлення виконавця-вокаліста нами було проведено відповідне анкетування. Воно допомагало виявити міру здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як запоруку вокального здоров'я, подолання хвилювання та стабільного звучання голосу, керування психофізіологічним станом під час виступу, підтримки сценічної надійності та працездатності. Зміст завдання та аналіз результатів наведено у Додатку В.

Під час анкетування з'ясувалися думки здобувачів, що: вокально-виконавська саморегуляція є ключовим чинником збереження вокального здоров'я співака; вміння контролювати та коригувати вокальну техніку допомагають співакові уникати голосових перевантажень під час виступу; у співака повинні бути власні ефективні техніки вокально-виконавської саморегуляції; існує міцний зв'язок між вокально-виконавською саморегуляцією та якістю звучання голосу; вокально-виконавська саморегуляція допомагає зберігати сценічну працездатність упродовж усього виступу. З'ясувалися

здатності магістрів музичного мистецтва: контролювати своє хвилювання перед виступом на сцені; під час концертного виступу підтримувати стабільність вокальної техніки; застосовувати саморегулятивні прийоми для зменшення стресу у процесі сценічного виступу; швидко скоригувати ознаки голосової втоми; контролювати якість звучання мого голосу навіть в ситуаціях високих голосових навантажень; регулювати емоційний стан для зниження сценічного хвилювання; швидко адаптуєтесь до акустики залу та звучання акомпанементу.

На основі результатів анкетування, отриманих викладачами-експертами, розрахунку середньої арифметичної величини можна засвідчувати, що переважає адаптаційний рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Це у подальшому викликає необхідність застосовувати методи і прийоми педагогічного впливу на ціннісвольову площину мотиваційно-інтенційного контексту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Для діагностики міри усвідомлення цінності саморегуляції у професійному становленні виконавця-вокаліста нами також було проведено творчодіагностичне завдання для виявлення здатності сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як чинник творчого розвитку, засіб формування власного художнього “Я”, інтерпретаційної свободи й довершеності художньо-естетичного результату. Майбутні магістри музичного мистецтва на індивідуальних заняттях з виконавської майстерності з фаху розучували рекомендований вокальний твір. У процесі вивчення твору кожним здобувачем осмислювалось значення вокально-виконавської саморегуляції.

Критерії для оцінювання експертами були наступні: самостійність вибору вокально-технічних та саморегулятивних прийомів для досягнення художньо-емоційної виразності; ініціативність у пошуку власних інтерпретаційних ідей та додавання особистих художньо-мотивованих нюансів у вокальний текст; усвідомленість словесних коментарів щодо впливу зміни вокальної техніки на виразність образу; вміння вербалізувати власні творчі інтенції; самоаналіз ефективності обраних прийомів вокально-виконавської саморегуляції; збереження цілісності виконавського процесу у моментах емоційного

хвилювання або технічно-ускладнених фрагментах твору; пошук шляхів удосконалення у виконанні складніших творчих завдань.

Так, одна з учасниць експерименту, яка опанувала фрагмент з опери К. Монтеверді «Lamento d'Arianna» не змогла виразно передати емоційний стан розпачу і болі героїні та виявити підготовленість до усвідомлення й коригування дихальних, фонаційних, динамічних й темпових завдань. Зокрема, вона не продемонструвала володіння диханням і вміння відтворювати кантилену, глибоке legato у тривалих фразах й застосовувати свідомість контролю вдишу, опори та видиху. Подекуди тривалі фрази (т.7-10, 13-19) не супроводжувались контролем роботи діафрагми й міжреберних м'язів, порушувалась безшумність вдишу, що призводило до втрат точності інтонування, порушення системності з'єднання звуків на єдиній дихальній опорі, урізноманітнення тембрової насиченості та чіткості дикції. Студентка, незважаючи на проведені порівняння різних виконавських версій твору, не змогла обґрунтувати власну інтерпретаційну версію твору, оскільки багато часу переважно приділяла опануванню технічних прийомів. Вона не виявила вільного володіння комплексом технічних прийомів, необхідних для успішності вивчення тексту, не змогла сформулювати та віднайти актуальні вокально-технічні прийоми. У процесі роботи вона не аналізувала і не досягала покращення голосового процесу за рахунок долучення психофізіологічної та вокально-технічної саморегуляції.

Аналіз результатів експертного оцінювання, поданий у Додатку В, засвідчує переважання загального адаптаційного рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, що спонукало до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на ціннісно-вольовий критерій підготовленості.

Для діагностики міри вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції нами було проведено творчо-діагностичне завдання. Воно допомогло виявити міру здатності відчувати та диференціювати позитивні мотиви до власного творчого зростання, досягнення гармонії між технічною досконалістю співу та його емоційно-сисловою наповненістю. Воно

виконувалось на індивідуальних заняттях з виконавської майстерності з фаху у процесі вивчення вокального твору, обраного викладачем класу.

Критеріями для оцінювання експертами були наступні: активність щодо пошуків нових технічних прийомів та виконання більш складних емоційно-сміслових завдань у процесі вивчення твору; концентрація уваги на фрагментах, потребуючих корекції та швидка реакція щодо виправлення помилок дисбалансу технічної та емоційно-сміслові складових озвучування тексту; чіткість формулювання власних творчих цілей щодо технічного та емоційно-образного удосконалення виконання твору; самостійність та вмотивованість у творчому зростанні між аудиторними заняттями у виконанні вправ на дихання, складних пасажів, роботи над дикцією тощо та їх доцільності в емоційно-смісловому тлумаченні тексту; усвідомлення власних мотивів вокально-виконавського зростання; піднесений та натхненний стан роботи над вивченням твору; допитливість та прагнення досягти очікуваного художнього результату.

Здобувачка, яка опрацьовувала Третю пісню Еллен («Ave Maria») Фр. Шуберта, не виявила високого рівня активності у пошуку нових технічних прийомів, хоча зосередила увагу та опрацьовувала у творі м'якість початку звуку вільної вокальної атаки, безперервність з'єднання звуків на єдиній дихальній опорі для якості legato, застосування високої вокальної позиції для польотності звуку. Натомість вона не продемонструвала усвідомлення комплексу вокальних та саморегулятивних завдань, зокрема не охопила увагою роботу артикуляційного апарату для дикції та чіткості вимови німецької мови, вирівнюванню за висотою звуку тривалих, ритмічно подовжених голосних (т. 3,13) і втрачала однорідність тембрового наповнення голосу, не досягла внутрішнього урізноманітнення звучання між куплетами та не продемонструвала глибокого розуміння динамічного наповнення тексту куплету з метою створення молитовного стану людини та ін. Відповідно нею поодинокі відбувалось виправлення невідповідності між світлою піднесеною емоційно-образною сферою та палітрою доцільних вокально-технічних прийомів. Вона не виявила здатності досягати більш високого рівня опанування твору і надалі зростати у вокально-технічному аспекті.

Зміст завдання та аналіз результатів представлені у Додатку В. Розрахунок середньої арифметичної величини підтвердив значний відсоток респондентів з адаптаційним рівнем підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції, що викликає необхідність спрямовувати застосування методів і прийомів педагогічного впливу на другий показник ціннісно-вольової площини мотиваційно-інтенційного контексту підготовки.

Для діагностики міри вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції нами було також проведено опитування, в результаті якого було конкретизовано міру здатності сприймати вокально-виконавське самовдосконалення як природний шлях професійного й особистісного саморозвитку. Його питання дозволили з'ясувати наступні позиції майбутніх магістрів музичного мистецтва у питаннях:

1. Що впливає на усвідомлення Вами важливості постійного вокально-виконавського самовдосконалення?
2. Чи усвідомлюєте Ви власні мотиви щодо вокально-виконавського самовдосконалення як шляху професійного та особистісного саморозвитку?
3. Чи відчуваєте Ви відповідальність за власний професійний саморозвиток?
4. Чи відчуваєте Ви потребу у зростанні вокально-виконавського досвіду з метою професійного та особистісного саморозвитку?
5. Чи усвідомлюєте Ви зв'язки між вокально-виконавським самовдосконаленням і сценічною витривалістю?
6. Які форми вокально-виконавського самовдосконалення Ви вважаєте для себе найбільш ефективними?
7. Які перешкоди Вашого систематичного вокально-виконавського самовдосконалення Ви б виявили?
8. Яких результатів вокально-виконавського самовдосконалення Ви плануєте досягти найближчим часом?

Завдання та кількісні результати оцінювання експертами розв'язання наведені в Додатку В. Констатуємо, що невеликий відсоток респондентів продемонстрували високий рівень міру здатності сприймати вокально-

виконавське самовдосконалення як природний шлях професійного й особистісного саморозвитку. Переважаючим рівнем відповідей на питання був адаптаційний, що вимагатиме у подальшому необхідність здійснювати педагогічний вплив на зростання рівня якості другої ознаки другого показника ціннісно-вольового критерію мотиваційно-інтенційного компонента підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Діагностика ступеня здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності спонукала до проведення творчо-діагностичне завдання, яке дозволило виявити рівень якості підготовки до усвідомленого керування емоційними реакціями, вольовими зусиллями задля зосередження на виразності художнього образу та підтримки якісного звукоутворення. Воно проводилось у репетиційному процесі вивчення вокальних творів, які передбачені програмою здобувачів і оцінювалось викладачами-експертами.

Відповідно критеріями оцінювання було обрано: збереження якості звукоутворення під час емоційних кульмінацій; виправданість тілесних реакцій для передачі виразності художнього образу; безперервність спрямування уваги на образ, а не на відчуття хвилювання; швидкість відновлення емоційного балансу, повернення контролю над диханням, відтворення технічної вправності, дотримання логіки музичного розгортання; диференціація й корекція власних емоційних реакцій та свідомий вибір доцільних вокально-технічних засобів виразності; стабільність підтримки якісного звукоутворення за рахунок спрямування емоцій до підсилення виразності образу.

Студент, який опрацьовував *Nachwirkung* (op.6 №3) Й. Брамса не продемонстрував системного збереження інтонаційної точності у виконанні мелодичних вершин (т. 4, 5, 11,12, 22, 23), що не призвело до цілісного сприйняття драматургії твору. Він не зосередив увагу на відтворенні внутрішньо-складного стану героя, що переживає втрату, та відборі вокально-технічних засобів для відтворення мовної організації тексту, що відображає емоційні переживання й хвилювання людини (короткі мотиви декламаційного

типу, метроритмічна рухливість на 9/8, non legato, надзвичайна деталізація динаміки, rubato, виділення важливих слів різними засобами виразності). Здобувач не відновлював емоційний баланс у прочитанні куплетів та не відобразив поступовості зростання емоційного напруження, коли змінюються картини спогадів героя і не зміг віднайти необхідні вокально-технічні засоби. Передача багатогранних психологічних станів героя вимагала також залучення до процесу вивчення тексту дихальної саморегуляції та контролю балансу дихання і фонації.

Завдання та кількісні результати оцінювання експертами його виконання наведені в Додатку В.

Розрахунок середньої арифметичної величини довів переважаючий відсоток респондентів з адаптаційним рівнем підготовленості майбутніх магістрів, що викликає необхідність спрямовувати застосування методів і прийомів педагогічного впливу на першу ознаку третього показника ціннісно-вольового критерію мотиваційно-інтенційного компонента підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

На основі діагностичної карти здійснювалось виявлення рівня якості підготовки до аналізу впливу емоційно-когнітивних установок на якісні характеристики звукоутворення, інтонаційну та сценічну виразність, що дозволило додатково діагностувати ступінь здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності. Завдання та кількісні результати оцінювання експертами розв'язання наведені в Додатку В.

У карті здобувачами самооцінювались питання їх розуміння: впливу емоційного стану на якість звукоутворення; точного інтонування засобами когнітивної концентрації на художньому образі; супротиву впливу сценічного хвилювання на дихальну опору; впливу зміни емоційної барви на тембр голосу; контролю, щоб стрес або надмірна концентрація у процесі виконання не викликали зміни вокального звуку; виділення фрагментів звучання, коли рівень тривожності починає впливати на неточність інтонування; самовпевненості як

позитивної установки, яка покращує інтонаційну стабільність виконання; стану емоційного спокою та концентрації на художньому образі, які сприяють вірності інтонації; зв'язку емоційно-вольового стану з артистичністю виконання; впливу внутрішнього емоційного стану на міміку, пластичність і сценічну поведінку; здатності аналізувати досягнення і проблеми з точки зору впливу емоційно-когнітивних установок на якість сценічного виступу; вмінь обирати техніки саморегуляції з метою покращення інтонування та тембрального наповнення звучання голосу; володіння навичками контролю емоційного стану перед виходом на сцену; застосування прийомів емоційно-художньої та вокально-технічної саморегуляції для стабілізації стану під час хвилювання тощо.

Як помітно з підрахунків викладачів-експертів, у виконанні завдання переважає адаптаційний рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Узагальнені середньоарифметичні результати щодо підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва за ціннісно-вольовим критерієм на констатувальному етапі експерименту подано у таблиці 3.1. Результати доводять, що міра усвідомлення цінності саморегуляції у професійному становленні виконавця-вокаліста, міра вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції, ступінь здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності знаходяться на адаптаційному (44,83% респондентів) і низькому (25,87% респондентів) рівнях.

На наступному етапі констатувального експерименту нами, за допомогою обраних діагностичних методик, вимірювались показники й ознаки гностично-індивідуального критерію підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Для діагностики міру **теоретичної обізнаності** щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення було застосовано тестування, яке допомогло виявити рівень системних знань щодо анатомо-фізіологічних основ співацького звукоутворення.

Таблиця 3.1.

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за ціннісно-вольовим критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	міра усвідомлення цінності саморегуляції у професійному становленні виконавця-вокаліста		міра вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції		ступінь здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності		
	Абсолют-на кількість	%	Абсолют-на кількість	%	Абсолют-на кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,89	4	13,79	3	10,34	10,34
3	7	24,14	6	20,69	8	27,59	24,14
2	8	27,59	7	24,14	9	31,03	27,59
1	12	41,38	12	41,38	9	31,03	37,93
Контрольна група							
4	3	10,34	2	6,89	1	3,45	6,89
3	4	13,79	6	20,69	5	17,24	17,24
2	7	24,14	6	20,69	8	27,59	24,14
1	15	51,72	15	51,72	15	51,72	51,72

Зміст завдання та результати його аналізу наведено у Додатку Г. У процесі тестування з'ясувалися питання:

Які органи утворюють голосовий апарат?

Що утворює співацьку механіку?

Що відноситься до верхнього типу дихання?

Які типи дихання відносяться до нижнього?

Яка м'язова структура забезпечує контрольований видих під час співу?

Яку функцію виконують у співі зовнішні міжреберні м'язи?

Яку функцію голосових складок можна вважати головною у процесі звукоутворення?

Від чого залежить індивідуальний тембр голосу?

Чим характеризується вібрато як особлива якість співацького голосу?

Що називається фонаційним порогом?

Що відноситься до резонаторів?

Який резонатор вважається головним для яскравого верхнього регістру?

Що виконує головну роль у формуванні голосних?

Який з артикуляційних механізмів є найважливішим для чіткої дикції?

Чим визначається перехід між регістрами?

До чого у звукоутворенні призводить надмірне м'язове напруження?

Розрахунок викладачами-експертами середньої арифметичної величини демонструє переважання адаптаційного рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, що спонукає застосовувати методи педагогічного впливу на гностично-індивідуальну площину пізнавально-пошукового контексту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Додатково діагностику міри **теоретичної обізнаності** щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення ми здійснювали у процесі виконання здобувачами творчо-діагностичного завдання. Критеріями оцінювання було визначено: усвідомленість контролю дихання; природність та стабільність звучання голосу в усьому діапазоні; застосування технік розподілу резонансів та зміни позиції при переході між регістрами; економність використання голосового ресурсу; чіткість артикуляції зі збереженням вокальної якості звуку; зменшення виявів нечіткої інтонації у ситуаціях перевантажень; рівність тембру у різних динамічних відтінках; природність голосу після занять; уважність до розпізнавання перших ознак перевтоми та корекція голосу до відчуття вільного звучання.

Студентка, яка презентувала твір “Frühling” (op. 82 №3) А. Дворжака, в якому композитором створюється образ пробудження весни, радості життя, не змогла виразно досягти стабільності звучання голосу в діапазоні g першої октави- as другої октави і втратила округлість та інтонаційна точність звучання високих нот. Незважаючи на співучий, кантиленний характер експресивно-ліричної мелодії, її зручну теситуру, вона не продемонструвала глибокого, без

підйому плечей вдиху на початку кожного речення (логіка твору характеризується симетричністю, натомість вона порушується наявністю двотактової зв'язки між другим та третім, репризним, розділами простої тричастинної форми куплету) і відповідно втратила контроль динаміки і фразування. Економність її голосового ресурсу була порушена, що відзначилось на втраті якості *p*, *pp* (т. 8, 9, 19), збереженні рівності тембру на множинних у тексті *crescendo* та *diminuendo*, епізодичному форсуванні звуку. Студентка презентувала твір англійською мовою, натомість в окремих фрагментах тексту (т. 4, 14) не вирівнювала голосні, що зашкодило її вокалу. Не продемонструвала вона в репетиційному процесі слухової саморегуляції, що зашкодило виконанню стрибків на великі інтервали (т. 7, 24).

Результати експертного оцінювання подані в Додатку Г. Вони засвідчили недостатність підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва за даною ознакою першого показника і спонукають активізувати педагогічний вплив на гностично-індивідуальний критерій підготовленості.

Для вияву ступеня спроможності до **усвідомленого керування** процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування майбутніми магістрами музичного мистецтва було розв'язано діагностичну карту для виявлення міри здатності контролювати вокально-дихальний апарат, регулювати дихальний процес з фонаційним. Зміст завдання та аналіз результатів його розв'язання наведені у Додатку Г. Діагностична карта містила питання щодо здатності здобувачів: усвідомлювати різницю між ключичним, грудним і діафрагмально-реберним диханням; розуміння, що діафрагма та міжреберні м'язи беруть участь у стабілізації фонаційного тиску, зміна емоційного стану впливає на дихальний режим, а дихальна опора є основою якісного звукоутворення. Студенти самооцінювали вміння: здійснювати вільний, глибокий, безшумний вдих; контролювати швидкість, інтенсивність повітряного потоку та підтримувати розширення нижніх ребер у процесі співу дихання навіть під час ускладнених емоційно-виконавських фрагментів твору; починати звук на рівномірному, несильному видиху; координувати роботу діафрагми та голосових складок при зміні динаміки; підтримувати опору при переходах між регістрами; виконувати

довгі фрази без відчутного падіння опори; зберігати рівномірність повітряного потоку при зміні темпу і штрихів та гнучке черевне дихання під час різних вокальних навантажень; самостійно вносити корекції під час репетиції.

Результати експертного оцінювання подані в Додатку Г. Дані середньої арифметичної величини засвідчують переважно адаптаційний рівень підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів, що спонукає застосовувати методи педагогічного впливу на другий показник гностично-індивідуальної площини пізнавально-пошукового компоненту.

Моніторинг ступеня спроможності до **усвідомленого керування** процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування актуалізував проведення творчо-діагностичного завдання, яке передбачало вияв міри здатності до свідомої координації артикуляційних і резонаторних дій. Критеріями оцінювання виконання завдання обрано: чіткість артикуляції без надмірної напруги голосового апарату, стабільність тембру під час зміни голосних, вміння відчувати роботу верхніх резонаторів та дотримуватись високої позиції; дотримання синхронності артикуляції та резонансного налаштування, стабільна форма ротової порожнини; корекція звуку відповідно до відчуття його розміщення, збереження резонансних відчуттів та якості артикуляції під час переходів між регістрами; артикуляційна логіка не порушує плавності звуковедення на legato; свідомість корекції вокальних модифікацій голосних; здатність не створювати повітряного шуму та не втрачати резонансного фокусування на приголосних; відчутність стомлення в артикуляційному апараті та перенапруження у шиї після співу.

Студент, який презентував мініатюру «An den Mond» (№2 з циклу “3 Gesänge”, Op.95) Р. Шумана зосередив свою увагу над артикуляцією, оскільки психологічний пейзаж, звернення самотньої людини до місяця вирішений композитором як образ глибоко особистої, наповненої смутком сповіді. Музична стилістика зрілого романтизму позначилась на складній музичній мові твору, що передбачає увагу виконавця до глибокого занурення до декламаційного типу мелодики в середній теситурі, з напруженими інтервальними ходами, що ритмічно слідує за складовою структурою німецької мови; роботи з текстом і

дикцією, збереження емоційної стриманості та максимальної глибини висловлення. Студент не продемонстрував якість артикуляційної та резонансної роботи над втіленням твору, не зміг утримати високу вокальну позицію та контролювати поєднання грудного і головного резонаторів у висотно розташованих фрагментах мелодичної лінії (т. 13-14, 17-22), що призвело до втрати рівності та насиченості тембру по всьому діапазону. Поряд із зазначеним, йому не вдалося досягти впевненості вимовляння поетичного тексту, спираючись на роботу губ та язика, та якісно вокалізувати голосні, досягаючи чистоти інтонації. Подекуди втрачався резонансний фокус на приголосних. Не було продемонстровано володіння прийомами м'язової релаксації, було відсутнім самоспостереження за тембровими змінами голосу, які порушували цілісність звукового потоку у розгортанні образу.

Результати експертного оцінювання представлені в Додатку Г. Вони засвідчують переважаючий адаптаційний рівень підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів, що спонукає застосовувати методи педагогічного впливу на другий показник гностично-індивідуального критерію підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Здатність до ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості оцінювалась у процесі проведення творчо-діагностичного завдання на вияв рівня якості підготовки до диференціації та усунування ознак голосової втоми.

Критеріями для оцінювання якості підготовки здобувачів було визначено: професійну чутливість до якості власного голосу та розпізнавання перших ознак голосової втоми; своєчасну диференціацію видів голосової втоми (психофізіологічної, артикуляційної, резонаторної тощо) та вміння здійснювати корекцію різними способами; вміння аналізувати причини голосової втоми під час вивчення твору; свідоме застосування різних технік профілактики голосової втоми; оперативність коригування техніки при виявленні ознак втоми; раціональне планування репетиційного часу і голосових навантажень; вибір та виконання спеціальних релаксаційних вправ для зняття втоми; самоаналіз меж

власного голосового ресурсу після репетиції та сценічного виступу; демонстрацію високого рівня профілактики втоми; адаптивність щодо перенесення саморегулятивних навичок на будь-який репертуар.

В учасниці експерименту, яка опрацьовувала на репетиціях, а згодом виконувала перед аудиторією слухачів українську народну пісню «Чи ти не знаєш, де моя хатинка» (обр. В.Совінського) після виконання другого куплету спостерігались ознаки голосової втоми. Вона не виявила їх прояв при виконанні 3 та 4 куплету твору, не розпізнала порушення балансу дихання і фонації, втратила контроль інтонаційної точності при мелодичному підйомі мелодії приспіву (т. 9-16), втратила єдину лінію подання образу від куплету до куплету та контроль пластики тіла на сцені. Такі самі та інші помилки вона здійснювала при виконанні іншого твору надалі, отже, не виявила зацікавленості до набуття саморегулятивних навичок й адаптивності щодо їх застосування у вокально-виконавській діяльності.

Зміст завдання та аналіз результатів представлені у Додатку Г. Дані оцінювання результатів експертами засвідчують переважно адаптаційний рівень підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів, що спонукає застосовувати методи педагогічного впливу на зазначену ознаку третього показника гностично-індивідуального критерію підготовленості майбутніх магістрів.

Також цей показник вимірювався за наступною ознакою засобами творчо-діагностичного завдання для вияву рівня якості підготовки до саморегуляції вокальних навантажень та застосування індивідуальних технік підтримки еластичності голосових складок. Критеріями для перевірки виконання завдання було обрано: вміння планування репетиційного циклу з уникненням перевантаження складок; своєчасне відчуття зниження еластичності голосових складок; здатність адаптувати техніку співу до стану голосового апарату: переходити на більш м'яку атаку та легшу резонаторну позицію, застосовувати модифікацію голосних для зниження тиску, змінювати динаміку і уникати зайвого f тощо; демонстрація технік підтримки еластичності голосових складок, зокрема, м'якого фонаційного ковзання, повернення до природного резонансу

без тиску, чергування голосового і дихального шумів, помірної вокалізації на напівзакритих голосових трактах, контрольованої дихальної економії тощо; розуміння очікуваного ефекту вправ на повернення гнучкості, вібраційної реакції, стійкості атаки; вербалізація відчуття зміни якості звуку, зміщення фокусу; аналіз та вибір технік для оперативного усунення проблем; використання полегшених технічних варіантів у розучуванні тексту; чергування складних і легких фрагментів твору; підтримувати стабільність голосу від заняття до заняття, від виступу до виступу.

Магістрант, який працював над твором М.Кропивницького «Удовицю я любив» (обр. В.Косенка), присвятив свою увагу питанню еластичності голосових складок, зокрема фонаційним прийомам, контролю дихання, резонування та релаксації апарату. Опрацьований ним твір вимагав від виконавця стабільності голосу та стресостійкості упродовж 5 куплетів твору, надиханого танцювальними народними джерелами, що відтворюють гумористичну атмосферу. Помірно швидкий темп, структурна симетрія тематичного викладу куплету (4+4+4+4), поєднані з чіткою метроритмічною пульсацією, нескладністю повторюваних мотивів, які у комплексі з іншими засобами музичної виразності підкреслюють етнографічне начало. Студент, виконуючи твір, не продемонстрував відсутність надлишкового голосового тиску, темброву рівність та голосову витривалість; застосовував часткове змикання складок з домішками повітря (т. 5-12); на *mf*, *f* (т.13,17) надмірно змикав складки та підвищував підскладковий тиск. Він не зміг виявити у всіх куплетах твору узгодженість роботи дихання та змикання складок, що призвело до втрати гнучкості керування динамікою, часткових втрат стабільності інтонування; також було епізодично втрачено високу вокальну позицію, не завжди відбувалась кореляція між силою змикання складок та динаміки. Здобувачем не було обрано технік для виправлення помилок, що підкреслило ситуацію його невідповідності до застосування прийомів вокально-технічної саморегуляції.

Завдання представлено у Додатку Г. Його результати засвідчують панівним адаптаційний рівень підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів, що висуває необхідність застосовувати

методи педагогічного впливу на другу ознаку третього показника гностично-індивідуального критерію підготовленості майбутніх магістрів.

Матеріали *педагогічного спостереження* викладачами-експертами за респондентами констатувального експерименту засвідчують, що освітній процес не повною мірою спрямований на набуття майбутніми магістрами музичного мистецтва саморегулятивних знань, вмінь та навичок.

Загальні середньоарифметичні дані щодо підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва за гностично-індивідуальним критерієм на констатувальному етапі дослідження представлено у таблиці 3.2. Вони доводять, що міра **теоретичної обізнаності** щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення, ступінь спроможності до **усвідомленого керування** процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування та ступінь ефективного **застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції** для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості знаходяться на адаптаційному (34,48% респондентів) і низькому (31,03% респондентів) рівнях.

Висхідний рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за контрольо-рефлексивним критерієм визначався за допомогою обраних методів. Для діагностики ступеня спроможності **здійснювати самоконтроль** і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання було застосовано діагностичну карту для виявлення міри здатності усвідомлено керувати сценічним станом, контролювати відповідність комплексу вокально-сценічних засобів виразності емоційно-образному змісту твору.

З'ясовувались питання здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва: переходити до стану творчої зібраності перед початком виступу; надавати собі відповідну емоційну установку, яка позитивно впливає на дихання, фонацію, пластичність голосу; застосовувати техніки стабілізації дихання для зменшення хвилювання; миттєво відновлювати концентрацію під час збою у виконанні; повністю узгоджувати динаміку, фонацію, штрих і тембр з емоційним змістом твору; адаптувати регістри, резонанс, артикуляцію до

драматургічного розгортання емоційно-образного змісту твору; зберігати якість голосоутворення при ситуації високої емоційної насиченості твору; відповідності пластики тіла загальному емоційному настрою твору; узгоджувати жести, погляд, мізансцену з емоційним розвитком образу; тримати сценічний фокус і виразність упродовж всього виконання; передавати засобами сценічної виразності драматургічну логіку кульмінацій й емоційних акцентів; створювати завершений, переконливий, індивідуально забарвлений художній образ; миттєво змінювати сценічний план у разі непередбачуваних технічних або організаційних збоїв; коригувати вокальну техніку у разі зміни акустики; демонструвати індивідуальні техніки саморегуляції сценічної поведінки; застосовувати дихальні вправи, психологічні прийоми, фізичні техніки як власні робочі методи усвідомленого керування сценічним станом, контролю відповідності комплексу вокально-сценічних засобів виразності емоційно-образному змісту твору.

Результати експертного оцінювання подано в Додатку Д. Їх аналіз засвідчує домінування адаптаційного рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Отримані дані зумовлюють потребу посилення педагогічного впливу передусім на контроль-рефлексивний критерій у структурі досліджуваної підготовленості, що передбачає цілеспрямоване впровадження методів стимулювання рефлексивної активності та розвитку навичок усвідомленого самоконтролю у процесі вокально-виконавської діяльності.

Додатково для діагностування ступеня спроможності **здійснювати самоконтроль** і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання проводилось творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до оперативної корекції виконавського процесу, стабільності засобів естетичного впливу на слухачів у непередбачених ситуаціях. Критеріями оцінювання виконання творів було обрано: швидкість реагування на вокально-технічні зміни під час співу (втрата резонансу, зміна дихальної опори, сухість голосових складок, труднощі при регістрових переходах); збереження естетичного впливу (характер образу, стилістична єдність виконання; ритмічна,

інтонаційна та темброва зібраність) при подоланні зовнішніх та внутрішніх перешкод; управління диханням (автоматизованість і стабільність роботи дихальної системи) у непередбачуваній ситуації; збереження концентрації уваги, здатності тримати фразову логіку, контроль над звуком, спокійної сценічної поведінки у непередбачуваних обставинах; здатність до адаптивної комунікації з концертмейстером, миттєва перебудова та підлаштування під музичний потік; збереження переконливості виразності образу та сценічної поведінки (сталість міміки, корпусу, емоційних градацій образу, відсутність напруженості або дискомфорту) попри технічні труднощі; оперативність коригування дикції та артикуляції у ситуаціях втоми або поганої акустики; технічна гнучкість та стабільність (відсутність форсування) голосового звучання у вокально-ускладнених фрагментах твору; вміння зберігати комунікація зі слухачами.

Учасниця експерименту, яка виконувала твір «Веснівка» В.Матюка на вірші М.Шашкевича, продемонструвала глибоке ставлення до музичного тексту з драматургічної точки зору (втілення двох контрастних розділів музичної форми), натомість не змогла яскраво передати виразну національну інтонаційність, дух українського музичного романтизму, діалог між цвітінням квітки та весною, в якому краса та довершеність протистоять лиху життя. Музика романсу щільно слідує та емоційно доповнює поетичний текст М. Шашкевича з його алегоричністю, станом туги щодо пригнобленої долі країни, отже, має громадянське звучання. Студенткою припускалися помилки в обраних дихальних прийомах, що не дозволило їй виразно протиставити наспівні, глибоко ліричні невеликі за обсягом фрази на *p* першого розділу твору та експресивні, драматичні висхідні фрази на *mf* та *f* – другого. В результаті виявлялась відсутність навичок контролю фразової логіки, невміння осмислити драматургічний розвиток двох образних сфер. У процесі виконання було порушено комунікацію з концертмейстером: не співпадали темпові відхилення, ініційовані співачкою, та пожвавлення, позначені у тексті (*Ritù mosso, dim. e rit., a tempo, con passione*). Студентка не продемонструвала чуйності до руху фортепіанної партії та не виявила навичок миттєвої перебудови та збереження стабільності потоку естетичного впливу на слухачів.

Таблиця 3.2.

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за гностично-індивідуальним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	міра теоретичної обізнаності щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення		ступінь спроможності до усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування		ступінь ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,89	2	6,89	2	6,89	6,89
3	7	24,14	9	31,03	8	27,59	27,59
2	8	27,59	10	34,48	9	31,03	31,03
1	12	41,38	8	27,59	10	34,48	34,48
Контрольна група							
4	2	6,89	3	10,34	4	13,79	10,34
3	7	24,14	7	24,14	7	24,14	24,14
2	8	27,59	10	34,48	9	31,03	31,03
1	12	41,38	9	31,03	9	31,03	34,48

Зміст і результати завдання наведені у Додатку Д. Наведені результати засвідчують, що панівним є адаптаційний рівень підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів, що висуває необхідність застосовувати методи педагогічного впливу на другу ознаку першого показника контрольно-рефлексивного критерію.

Для діагностики міри здатності інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті були проведено анкетування для виявлення рівня підготовленості до підпорядкування вокально-технічних прийомів реалізації художнього задуму твору. Учасникам експерименту було запропоновано відповісти на питання анкети, пов'язані: з глибиною усвідомлення художнього задуму виконуваного твору; вміннями

визначати вокальні завдання, необхідні до реалізації художнього задуму, й підпорядковувати вокально-технічні прийоми художньо-образному змісту тексту, а не комфортності голосоутворення; здатністю контролювати техніку виконання, дотримуючись драматургії твору, швидко та непомітно відновлювати контроль вокально-технічних прийомів після сценічної помилки для збереження художнього задуму; визначати фрагменти виконання, коли вокально-технічні прийоми завадили розкрити художній задум; можливостями миттєво адаптувати темп та динаміку, змінювати тембровий колорит голосу, гармонізувати міміку та жестикуляцію відповідно до розвитку художнього образу; вміннями утримувати оптимальний рівень внутрішнього напруження, необхідного для ефективного підпорядкування вокально-технічних прийомів реалізації художнього задуму твору та ін.

Зміст і результати експертного оцінювання подано в Додатку Д. Їх узагальнення засвідчує переважання адаптаційного рівня підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції. Отримані дані дають підстави для цілеспрямованого застосування методів педагогічного впливу, спрямованих на розвиток першої ознаки другого показника контрольно-рефлексивного критерію в загальній структурі досліджуваного явища, з акцентом на активізацію рефлексивних механізмів і формування навичок усвідомленого самоконтролю.

Під час діагностики міри здатності **інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти** у цілісному творчому акті додатково проводилось творчо-діагностичне завдання для виявлення рівня підготовленості до створення індивідуальної виконавської концепції з переконливим, емоційно-виразним трактуванням образу та його артистичним поданням. Критеріями оцінювання обрано: логічність та послідовність розгортання художньої ідеї упродовж усього твору; інтерпретація спирається на глибоке розуміння тексту, музичної форми, жанру та стилю; адаптація вокальної техніки до художнього завдання, в якій техніка стає засобом емоційного впливу на слухача; усвідомленість трактування тексту, його смислових акцентів; глибоке емоційне переживання образу; артистизм, сценічна впевненість та виконавська свобода у вирішенні образу; уміння емоційно й енергетично взаємодіяти зі слухачами;

миттєвість реагування на акустику залу, власні відчуття голосу; цілісність мистецького образу із завершенням його емоційного проростання, індивідуалізований стиль виконання.

Студент, який виконав романс О.Нижанківського «О, не забудь» на сл. В.Масляка, присвячений зверненню до коханої людини, був налаштований на виявлення тонкого психологізму у відтворенні світлого почуття, дещо затьмареного розлукою та втратою надії. Натомість виконання 3-х куплетів твору (четвертий було скорочено) не виявило переконливості виконавської концепції та глибини занурення співака до стану елегійної, щирої сповіді героя. Виконавець не представив захопленості красою музики та не виявив артистичного впливу на аудиторію. Незважаючи на невеликий обсяг куплету, його емоційну деталізацію, здобувач не відчув виконавські ресурси послідовного розгортання художньої ідеї, як-от, внутрішньо контрастуючий осмислений показ ностальгійного, з болем прикінцевого «О, не забудь, молю тебе», який змінює стан романтичної захопленості коханою; акцентування засобами *rubato* виразних деталей музичного тексту («О» у другому куплеті, передостанні ноти у кожному куплеті), невеликою ходою на сцені (третій куплет, стан ностальгії) тощо, отже, вокальна техніка не допомагала співакові впливати на слухача. Не сформувався у студента індивідуальний стиль виконання, оскільки розгортання музичної форми не мало єдиного поступального руху, підкріпленого осмисленими дихальними, резонансними прийомами, роботою з регістрами, динамічними та артикуляційними знахідками.

Завдання представлено у Додатку Г. Його результати засвідчують переважно адаптаційний рівень підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів, що висуває необхідність застосовувати методи педагогічного впливу на другу ознаку другого показника контрольно-рефлексивного критерію підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Моніторинг міри здатності до **творчої самореалізації** через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження спонукав до проведення опитування щодо виявлення рівня підготовленості до природної

трансляції власного внутрішнього емоційного стану засобами вокально-сценічної виразності. На опрацювання були сформульовані наступні питання:

1. Що допомагає Вам усвідомити, які саме емоції Ви будете транслювати до слухачів?
2. Як саме Ви трансформуєте внутрішній емоційний стан до засобів вокально-сценічної виразності?
3. Що допомагає Вам виразити емоції на сцені?
4. Що допомагає Вам забезпечити щирість трансляції емоцій на сцені?
5. Що допомагає Вам регулювати емоції у процесі їх трансляції засобами вокально-сценічної виразності?
6. Що допомагає Вам інтегрувати у процесі трансляції вокально-технічні прийоми та емоційну виразність?
7. Що допомагає Вам успішно працювати з важкими для трансляції емоціями?
8. Що допомагає Вам утримувати внутрішню рівновагу для забезпечення природності емоцій?

Результати експертного оцінювання представлені в Додатку Г. Вони свідчать про переважаючий адаптаційний рівень підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів, що спонукає застосовувати методи педагогічного впливу на показники і ознаки контрольно-рефлексивного критерію підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва.

У процесі діагностики міри здатності до **творчої самореалізації** через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження додатково проводилось творчо-діагностичне завдання на виявлення рівня підготовленості демонструвати індивідуальний стиль вокально-виконавської саморегуляції. Критеріями оцінювання якості виступу були обрані: стабільність оптимального вокального балансу в умовах сценічного виступу; володіння індивідуальними техніками відновлення та стабілізації голосу безпосередньо під час виступу; вільні зміни техніки до здійснення помилки або звукового збою; усвідомленість керування емоційним станом зі збереженням контролю над голосом; природність та органічність темброво-динамічного коригування

звукового потоку відповідно до акустики залу; індивідуальний характер реагування на технічні особливості тексту та виконання ускладнених фрагментів тексту; самостійне регулювання потоку експресії сценічного самовираження; стабільність якості звучання голосу упродовж виступу; цілісність і переконливість художнього образу, враховуючи непомітність корекцій звучання.

Сценічне виконання романсу Д. Січинського «Не співайте мені сеї пісні» на сл. Лесі Українки вимагала від студентки демонстрації навичок саморегулятивної діяльності у процесі публічного виконання твору на сцені. Зважаючи на яскраво-романтичну стилістику виконуваного твору, магістрантка зосередила увагу на психологічній загостреності ліричного монологу героїні, приреченої на болісні спогади, які не минають. Виконання тексту передбачало увагу до чистоти інтонування метроритмічно ускладненої мелодики, акцентуації психологічних нюансів її розгортання; деталізованих динаміки, темпових позначень; фразування, підпорядкованого поетичному слову. Важливого значення необхідно було надати взаємодії з концертмейстером; гармонічний план твору є ускладненим, збагаченим хроматизованою акордиком та відхиленнями. Натомість студентка не продемонструвала свідомого контролю дихання і під час сценічного хвилювання у фрагментах твору з ритмічним подовженням долей, пауз, фермат, а також у фрагментах емоційної та темпової конкретизації тексту композитором не змогла досягти безшумного початку наступної фрази. Вона не завжди виявляла інтонаційну чіткість виконання мелодичних вершин (т.7, 17, 19, 23, 24), мелізматички, а також не змогла досягти емоційного накалу у другому розділі, не дотримуючись уваги до детального агогічного та динамічного осмислення тексту в ньому. Це призвело до невиразного звучання кульмінації твору (т.24) та трагедійного звучання низпадання мелодичної лінії від кульмінації. Не виявила здобувачка майстерності у самоспостереженні за тембровими змінами свого голосу; не представила зміни тембру зі світлого на затемнений у другому розділі й відповідно не увиразнила драматургічний профіль образу. Не завжди виявляла під час виконання зовнішній слух і не корелювала мікродинамічні зміни з

тембровими (т. 15-18). Не було представлено експресії сценічного самовираження у другому розділі, де героїня досягає стану глибокого страждання. Втрачаючи концентрацію уваги на тексті, резонуванні голосу у середньому регістрі, виконавиця не представила володіння досвідом непомітних корекцій звучання.

Завдання представлено у Додатку Г. Його результати засвідчили, що переважає адаптаційний рівень підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів, що висуває необхідність застосовувати методи педагогічного впливу на другу ознаку третього показника контрольно-рефлексивного критерію підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Матеріали *педагогічного спостереження*, здійсненого викладачами-експертами під час роботи з учасниками констатувального експерименту, свідчать про те, що освітній процес наразі не повною мірою забезпечує належний рівень цілеспрямованої підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції в площині контрольно-рефлексивного критерію. Зокрема, виявлено недостатню увагу щодо вдосконалення навичок самоспостереження, аналізу власних виконавських дій і усвідомленої корекції психоемоційних станів, що ускладнює формування цілісної системи саморегулятивної поведінки у процесі професійної підготовки.

Середньоарифметичні дані щодо підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва за контрольно-рефлексивним критерієм на констатувальному етапі експерименту представлено в таблиці 3.3. Наведені результати доводять, що ступінь спроможності **здійснювати самоконтроль** і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання, міра здатності **інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти** у цілісному творчому акті та міра здатності до **творчої самореалізації** через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження знаходяться на адаптаційному (39,65% респондентів) і низькому (25,86% респондентів) рівнях.

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за контрольно-рефлексивним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	ступінь спроможності здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання		міра здатності інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті		міра здатності до творчої самореалізації через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження		
	Абсолют-на кількість	%	Абсолют-на кількість	%	Абсолют-на кількість	%	
Експериментальна група							
4	4	13,79	3	10,34	5	17,24	13,79
3	6	20,69	4	13,79	8	27,59	20,69
2	9	31,03	5	17,24	7	24,14	24,14
1	10	34,48	17	58,62	9	31,03	41,38
Контрольна група							
4	4	13,79	4	13,79	4	13,79	13,79
3	7	24,14	5	17,24	6	20,69	20,69
2	9	31,03	8	27,59	7	24,14	27,59
1	9	31,03	12	41,38	12	41,38	37,93

Узагальнення результатів педагогічних спостережень, анкетування, опитування, аналізу діагностичних карт, виконання творчо-виконавських завдань, експертного оцінювання та самооцінки, а також їх кількісна обробка дали можливість обчислити середню арифметичну величину загальної характеристики рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції на констатувальному етапі експерименту. Отримані узагальнені дані щодо респондентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп подано в таблиці 3.1, що унаочнює співвідношення визначених рівнів і дозволяє здійснити їх подальший порівняльний аналіз.

Загальні відомості рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції (діагностичний етап експерименту за середніми показниками)

Рівні	Критерії (в %)			\bar{x} у %
	ціннісно-вольовий	гностично-індивідуальний	контрольно-рефлексивний	
Експериментальна група				
високий	10,34	6,89	13,79	10,34
достатній	24,14	27,59	20,69	24,14
низький	27,59	31,03	24,14	27,59
адаптаційний	37,93	34,48	41,38	37,93
Контрольна група				
високий	6,89	10,34	13,79	10,34
достатній	17,24	24,14	20,69	20,69
низький	24,14	31,03	27,59	27,59
адаптаційний	51,72	34,48	37,93	41,38

Аналіз результатів свідчить, що майже половина майбутніх магістрів музичного мистецтва знаходяться на низькому рівні підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції в КГ та ЕГ.

Отримані результати графічно відображено на рис. 3.1, 3.2.

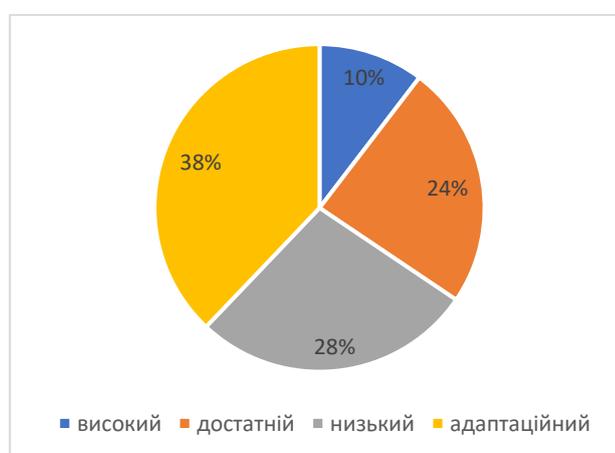


Рис. 3.1 Рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції в ЕГ

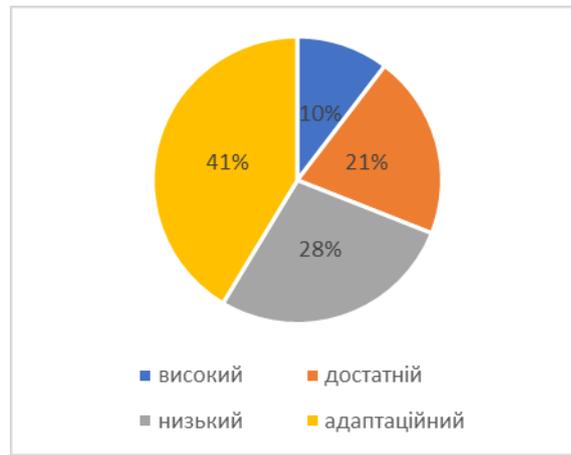


Рис. 3.2 Рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції в КГ

Отже, у ході констатувального етапу експерименту діагностика рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції засвідчила переважно низький рівень сформованості її компонентів. На підставі узагальнення отриманих результатів можна зробити такі висновки:

- у констатувальному експерименті були розроблені та впроваджені відповідні методи й творчо-діагностичні завдання, що дозволило комплексно оцінити рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції;

- запропоновані критерії оцінювання рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції підтвердили свою ефективність;

- аналіз ходу констатувального етапу експерименту показав, що більшість учасників демонструють низький рівень підготовленості за розробленими критеріями, показниками та ознаками, що вказує на необхідність впровадження спеціальної методики підготовки до вокально-виконавської саморегуляції. Під час експерименту також були внесені доцільні зміни у діагностичний інструментарій, а результати систематизовано із проведенням відповідної кореляції показників і ознак.

Виявлений переважно низький рівень свідчить про наявні мотиваційно-інтенційні, пізнавально-пошукові та рефлексивно-регулятивні труднощі у підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Для підвищення якості освітнього процесу та розвитку саморегулятивної спрямованості майбутніх магістрів музичного мистецтва необхідно впровадити методику підготовки до вокально-виконавської саморегуляції.

3.2 Перевірка ефективності методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції

Завданням формувального етапу експерименту було перевірити ефективність розробленої авторської методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Для цього на завершальному етапі попереднього дослідження було сформовано дві групи: експериментальну (ЕГ, 29 осіб) та контрольну (КГ, 29 осіб). Запропонована методика впроваджувалася у ЕГ з магістрантами 1–2 року навчання протягом першого та другого семестрів 2024–2025 н. р. та першого семестру 2025 н. р.

У формувальному експерименті брали участь 58 здобувачів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Згідно з розробленою авторською методикою, яка спиралась на обґрунтовані наукові підходи, педагогічні умови, принципи та методи, у магістрантів Навчально-наукового інституту музичного і перформативного мистецтва та соціокультурних практик організовувалися як аудиторні заняття, так і самостійна робота. Вона охоплювала дисципліни професійної підготовки, а також Виробничу практику (музично-виконавську та проєктну) і Виробничу (викладацьку) практику в закладах мистецької освіти,

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

Першою педагогічною умовою підготовки майбутніх магістрів музичного

мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції є формування емоційно-вольової стійкості майбутнього виконавця-вокаліста в умовах індивідуально-орієнтованого освітнього середовища. Вона впроваджувалася на першому, саморегулятивно-орієнтаційному, етапі формувального експерименту. *Другою педагогічною умовою* методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції визначено залучення магістрантів до пізнавально-пошукової діяльності у процесі досягнення вокально-технічних прийомів саморегуляції. Ця умова запроваджувалася на другому, когнітивно-розвивальному, етапі експериментального дослідження. *Третьою педагогічною умовою* нами визначено актуалізацію художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності у процесі публічного самовираження. Третя умова домінувала на третьому, перформативно-сценічному, етапі. Логіка та послідовність етапів формувального експерименту були визначені структурними компонентами підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції – мотиваційно-інтенційним, пізнавально-пошуковим, рефлексивно-регулятивним.

Перший етап – саморегулятивно-орієнтаційний – мав на меті перевірку впливу першої педагогічної умови на ціннісно-вольову площину мотиваційно-інтенційного контексту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. На другому етапі – когнітивно-розвивальному – нами перевірявся вплив другої педагогічної умови на гностично-індивідуальну площину пізнавально-пошукового контексту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. На третьому етапі – перформативно-сценічному – здійснювалася перевірка впливу третьої педагогічної умови на перформативно-сценічну площину рефлексивно-регулятивного контексту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Педагогічні умови кожного з етапів формувального експерименту запроваджувалися на

аудиторних (індивідуальних) і самостійних заняттях навчальних дисциплін фахової підготовки магістрів музичного мистецтва.

Ми визначили принципи організації формувального експерименту, серед яких ключовим є комплексне вирішення завдань, зорієнтованих на розвиток усіх структурних компонентів моделі підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Це виявлялося через чітке визначення мети навчання та активізацію творчої діяльності студентів, що сприяло зростанню рівня підготовленості здобувачів до вокально-виконавської саморегуляції; реалізацію технології вокально-виконавської саморегуляції, що виявилось у набутті саморегулятивних знань, умінь та навичок, здатності до саморегуляції голосового апарату і формуванні індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції.

Взаємозв'язок етапів методики зумовлений їх спрямованістю на розвиток компонентів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, що забезпечується застосуванням комплексу психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих методів, серед яких: відеозапис власного виконання з самоаналізом виконавської надійності на різних етапах вивчення твору, демонстрація твору різними студентами, складання програми власних вокально-виконавських дій після демонстрації твору, евристичні бесіди, розробка індивідуальних критеріїв успішності власної вокально-виконавської діяльності, самооцінка відповідності реальних результатів критеріям успішності вокально-виконавської діяльності, щоденник самоаналізу емоційних станів до і після виступу, проєктування вокально-виконавських цілей для розвитку емоційно-вольової стійкості, інформативно-орієнтаційні лекції, майстер-класи з вокальної техніки з відпрацюванням її саморегулятивного ресурсу, техніка самовладання у виконавській презентації художньої цілісності твору, пошук прийомів самостимулювання в оволодінні більш технічно- та художньо-ускладненого репертуару, ідентифікація художньо-технічних виконавських завдань з доцільними саморегулятивними діями, розробка мобілізаційних вокальних вправ, моделювання індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції; тренінг з вокально-виконавського самоконтролю,

тренінг з вокально-виконавської самооцінки, тренінг з вокально-виконавської самокорекції, тренінг з самонастройки на саморегуляцію вокально-виконавської діяльності.

Розкриємо докладно методику підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Перший етап формувального експерименту здійснювався на протязі першого семестру 2024-2025 н. р., перебігав за такими напрямками підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції:

- формування уявлень про саморегуляцію як цінність професійного становлення виконавця-вокаліста;
- виховання вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції;
- цілеспрямований розвиток вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності.

На цьому етапі застосовувалися різноманітні організаційні форми: лекції, практичні та індивідуальні заняття; самостійна робота студентів; виробнича практика; індивідуальні бесіди; а також самостійний науково-дослідний і творчий пошук кожного здобувача. Окрему увагу приділено роботі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

На першому, саморегулятивно-орієнтаційному, етапі основну увагу було зосереджено на мотиваційно-інтенційній складовій підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Ця умова, у феноменологічному вимірі, стосувалася розвитку емоційно-вольової сфери здобувачів та набуття навичок стабільності виконання.

Реалізація першої педагогічної умови була спрямована на розвиток таких сфер: професійних цінностей майбутніх співаків-виконавців, мотиваційну та емоційно-вольову сфери майбутніх магістрів музичного мистецтва, орієнтованих щодо набуття особистісного досвіду вокально-виконавської саморегуляції.

Властивості стимулювання позитивної мотивації здобувачів були реалізовані у взаємозв'язку підходів, принципів і методів підготовки майбутніх викладачів вокалу. У межах упровадження першої педагогічної умови актуалізовано аксіологічний підхід, який через принцип естетизації освітнього процесу передбачає трактування естетичних вартостей як смислових орієнтирів вокально-виконавської саморегуляції та створює на першому етапі методики умови для формування стійкої внутрішньої мотивації, ціннісного ставлення до вокально-виконавської діяльності й усвідомлення художньої відповідальності. Запровадження аксіологічного підходу зумовило також дотримання принципів гуманізації освітнього процесу та спрямованості особистості на фахові ціннісні орієнтації. Принцип цілісного впливу на мотиваційну, афективну, когнітивну та нейрофізіологічну сфери особистості майбутнього викладача вокалу корелює з особистісним та холістичним підходами, які визначають процеси фахової самореалізації та розвитку індивідуальності здобувача у їх повноті й цілісності. Починаючи з першого етапу формувального експерименту, означений принцип послідовно конкретизувався на наступних етапах, зокрема у процесі інтерпретації вокальних творів, де інтегрувалися аналітичне осмислення музичного тексту, емоційно-образне переживання та свідоме регулювання власних психофізіологічних станів у ситуації сценічного виконання.

Для підсилення спрямованості майбутніх магістрів музичного мистецтва на усвідомлення саморегуляції як цінності професійному становленні виконавця-вокаліста у процесі підготовки до вокально-виконавської саморегуляції було використано *методи*: відеозапису власного виконання з самоаналізом виконавської надійності на різних етапах вивчення твору, демонстрації твору різними студентами, складання програми власних вокально-виконавських дій після демонстрації твору, евристичних бесід, педагогічного спостереження.

Здійснюючи педагогічний вплив на вмотивованість щодо самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції, ми використовували *методи*: розробки індивідуальних критеріїв успішності власної вокально-виконавської діяльності, самооцінки відповідності реальних

результатів критеріям успішності вокально-виконавської діяльності, педагогічного спостереження.

Для використання ресурсу дисциплін фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва щодо цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності застосовувались *методи*: щоденник самоаналізу емоційних станів до і після виступу, проєктування вокально-виконавських цілей для розвитку емоційно-вольової стійкості, педагогічного спостереження.

Обрані підходи та принципи узгоджуються з метою першого етапу формувального експерименту, а саме: збагаченню мотиваційно-інтенційної складової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, стимулюванню їхньої ціннісної та вольової сфери особистості. Застосування означених методів посприяло збагаченню змісту експериментальних дисциплін інформацією психологічної теорії саморегуляції. Запровадження обраних для першого етапу формувального експерименту методів сприяло активізації інтересу здобувачів до теоретичних та практичних аспектів саморегулятивних вокально-виконавських дій, структурувало їх ціннісно-емоційний світ і волю щодо досягнення ефективного управління власними психічними станами у вокально-виконавській діяльності. Під час реалізації даної умови спостерігалися динамічні зрушення у ціннісних орієнтаціях студентів у професійній галузі, увиразнилась міра усвідомленості саморегуляції як цінності власного професійного становлення особистості. Спостерігалось помітне зростання позитивних мотивів щодо самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції. Більш употужненим виглядав цілеспрямований розвиток вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності. Отже, на першому етапі методики сформувалася мотиваційно-інтенційна сфера особистості майбутнього магістра музичного мистецтва, збагатилось коло ціннісних орієнтацій у професійній сфері, більш виразними стали прояви волі виконавця-вокаліста.

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

Зокрема, учасники експерименту здійснювали *відеозапис власного виконання* з самоаналізом виконавської надійності на різних етапах вивчення твору, що допомагало їм поетапно відслідковувати професійне зростання не тільки в аспекті вокальної техніки, але й спостерігати набуття власного досвіду вокально-виконавської саморегуляції. Здобувачка Д.А. після ознайомлення та вербального аналізу тексту здійснювала відеозапис Речитативу, аріозо та арії Насті «Душа тремтить» із опери «Тарас Бульба» М.Лисенка упродовж декількох етапів опрацювання твору. Перший етап інтонаційно-ритмічного опрацювання мав на меті досягнення грамотності володіння нотним текстом. Другий – робота над вокальною технікою спрямовувався на досягнення технічної надійності виконання твору. Третій етап присвячувався опрацюванню осмисленого поєднання поетичного та музичного шарів тексту і мав на меті досягнення виразності інтонування поетичного виразу різних емоційних станів героїні. Четвертий відеозапис опрацювання твору присвячувався результатам роботи з концертмейстером з метою досягнення цілісності ансамблю голосу і фортепіано. Завданням п'ятого відеозапису була фіксація результату роботи здобувачки над втіленням власної інтерпретації твору. Шостий етап вивчення твору фіксував результати підготовки твору до сценічного втілення з метою досягнення стану готовності до концертної презентації.

Кожний з етапних відеозаписів детально аналізувався здобувачкою, викладачем та іншими учасниками експерименту: аналізувались завдання та успішність їх вирішення, а також збереження досягнень на кожному подальшому етапі опрацювання тексту. Зокрема, аналізуючи перший відеозапис студентки Д.А., учасник експерименту К.А. зазначив, що, незважаючи на інтонаційну та метроритмічну ускладненість вокальної лінії твору (хроматизми, великі стрибки, дрібні різноманітні ритмічні формули тощо), виконавиця засобами тривалого сольфеджування тексту, детальним відпрацюванням складних стрибків, мелізмів (т.10, 22) досягла метроритмічної стабільності та інтонаційної чистоти. Також він відзначив, що якісне виконання поставлених завдань інтонаційно-ритмічного спрямування було досягнуто засобами м'язової релаксації під час виконання стрибків, пунктирних нот та мелізматика; непомітної самокорекції вокальної

позиції, концентрації внутрішнього слуху на точності інтонації, відчуття доцільної економії голосового ресурсу для забезпечення витривалості голосу у процесі усіх трьох розділів твору.

Сама виконавиця аналізувала другий відеозапис і зазначила, що диференціювала вокально-технічні завдання: опрацьовувала теситурні труднощі, працювала над правильним диханням, якісним legato і non legato, знімала напругу у складних місцях, вирівнювала регістри. Працюючи над цим етапом, вона спромоглася досягти лірико-драматичного інтонування, і диференціювати різні стани героїні: емоційну тривожність за синів, передчуття біди, внутрішню молитву і мрію за щасливу долю дітей. Деталізована вокально-технічна обробка тексту дозволила їй увиразнити напруженість, внутрішню трагічність речитативу (т.1-9) з домінуванням мовної інтонації над кантиленою; зміну характеру інтонування від мовного до пісенного (аріозо, т. 10-38), емоційного теплого, натомість з наростанням напруги, експресії; лірико-драматичний характер передчуття трагедії в арії (т.39-81). Складний драматургічний задум твору спонукав перед записом опрацьовувати чіткість дикції, наближеної до мовлення, контролювати дихання на коротких фразах, уникати співучості, опиратись на грудний, затемнений тембр внутрішню психологічну зосередженість в речитативі. Навички кантиленного співу, вміння виконання великих фраз з тривалим мелодичним розвитком, поступова динамізація звучання і збільшення напруги у поєднанні з м'якішим, теплішим тембром голосу демонструвались у виконанні аріозо. Найбільш технічно складним фрагментом твору була арія, яка вимагала від виконавиці плавності переходу до оновленого емоційно-образного узагальнення, масштабності втілення важкої долі матері, довгого фразування, стабільності дихання, плавності переходів між нотами, уважності до темпових та динамічних змін, усвідомленості доцільної розслабленості м'язів шиї та язика. Студентка продемонструвала володіння опорними тембровими точками (мікрокульмінації фраз – т.45, 50, 52, 70, 75, 78), поєднаними з затемненнями або освітленнями звуків (імплементація жанру колискової). Вона оволоділа навичками мікрозмін дихання, знімала локальну напругу у великих фразах (т.52-66), гнучко

коректувала вокальну позицію та виправдано змінювала резонансний фокус з метою відтворення психологізації образу, що допомагало підтримувати сценічну надійність та працездатність.

Метод демонстрації твору різними студентами виявив свій потенціал у процесі презентації арії Сюзанни «Прийди, мій друже, прийди» В.А.Моцарта з опери «Весілля Фігаро». Після виконання твору в репетиційному форматі різними студентками у порівняльному аспекті здійснювався аналіз досягнень кожної з них. Зокрема, брались до уваги навички кантиленного співу, розуміння ліричного характеру героїні при поєднанні різних зовнішніх та внутрішніх емоційних нюансів, включаючи легкість, грайливість, певну іронічність; вміння гармонізувати поєднання двох контрастуючих тематичних розділів твору (*Allegro vivace assai, Andante*), виявляти увагу до вокальних ліній та фразування, дихальних технік на різних темпах розділів речитативу та безпосередньо арії, дотримуватись середньої теситури, забезпечувати плавність переходів між регістрами, підтримувати баланс між головним та мішаним резонуванням з метою досягнення сріблястості та легкості звучання.

В результаті обговорення виконань твору учасниками завдання та викладачами були узагальнені якісні досягнення. Зокрема, А. С. у речитативі продемонструвала природність мовлення без декламаційного тиску, натомість, опираючись на діалог між довгими фразами свого тексту та структурно й гармонічно утримуючими програваннями фортепіано, змогла передати емоційне хвилювання стану очікування кохання. Інтонаційно чисто та ритмічно чітко прозвучало поєднання *non legato* і *legato*. Магістрантка виразно продемонструвала зміну характеру (ліричність з ознаками танцювальності, 6/8) в арії, політність голосу та об'ємність звуку в інтонуванні рухання мелодії за звуками тризвуку, гармонічної логіки каденції (т. 29-40). Різні емоційні стани, що відтворювали очікування зустрічі з коханим (благальне звернення до нічного пейзажу, т. 42-54; заклик коханого, т.55-70) передавались засобами динамічного й агогічного нюансування, рівномірністю вібрації голосових складок, застосуванням фазового дихання у виконання великих фраз з розпівами та ритмічним дробленням долей, легкості звучання верхніх нот, тембрового

нюансування відповідно до емоційного навантаження фрагменту твору та ін., що стало своїм підґрунтям саморегулятивні техніки. Так, розвинений, інтонаційно та ритмічно ускладнений мелодичний профіль мелодики супроводжувався дихальною саморегуляцією, концентрацією уваги виконавиці на деталях тексту та його емоційного розвитку, регуляції емоційного стану під час сценічного хвилювання, самокорекції вокальної позиції, самоспостереженням за тембровими змінами, що допомагало зростанню рівня художньо-естетичної довершеності виконання.

Учасники експерименту склали *програми власних вокально-виконавських дій* після демонстрації твору в репетиційному форматі. Зокрема, виконавець Пісні Левка «Ой ти місяцю-зоре» з опери «Утоплена» М.Лисенка І.Е., здійснюючи самоаналіз свого виступу, визначив для себе актуальність методичної роботи над диханням і фразуванням як основу для відтворення надзвичайної наспівності (народнопісенні джерела) виразних фраз (2 такти+2 такти) куплету пісні, в яких панують хвилеподібний мелодичний рисунок, вишукане метроритмічне вирішення кожної долі, оздоблення мелодії мелізмами, дрібними тривалостями, що збагачують поступові низхідні та висхідні мотиви. Примітно, що логічні наголоси, включаючи акцентовану кульмінацію кожного куплету (*f*, т.8, 13, 19) вирішено стрибками, різкою зміною динаміки, фактурного та гармонічного вирішення акомпанементу. Від виконавця це вимагало також драматургічного осмислення динаміки та емоційного оновлення кожного з куплетів. Студент запланував відпрацювання економності видихів та підкріплення *p* співом на опорі, враховуючи роботи над дихальною саморегуляцією. Інший виконавець твору К.С. вбачав надалі необхідність роботи над тембром як головним засобом передачі української ліричності, емоційно наповненої наспівності протяжної пісні. Він запланував з цією метою удосконалити віднайдення балансу між грудним та головним резонаторами, уникати у 3 куплеті тембрового затемнення для збереження теплоти та щирості, доцільно поєднати забарвленість тембру свого голосу з мелодичною експресією другої половини кожного куплету, отже застосувати ресурс регуляції резонансного балансу. Магістрант Д.К. до програми своїх подальших вокально-

виконавських дій відніс роботу над ансамблем з партією фортепіано. Він налаштувався на настанову, що звучання голосу і фортепіано є цілісним звуковим простором, що змінюється у часі, тому виконавець-вокаліст повинен глибинно занурюватись до звучання вступу (т.1-5, створюється настрій, змальовується інтонаційна логіка куплетів) та трьох постлюдій, які мають важливе драматургічне значення. Така робота забезпечить удосконалення управління магістрантом загальним енергетичним потоком виконання і сприятиме регуляції загального сценічного стану у процесі інтерпретації.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника цінніснo-вольового критерію – «міра усвідомлення саморегуляції як цінності у професійному становленні виконавця-вокаліста», ціннісної сфери особистості майбутнього магістра музичного мистецтва, його професійних цінностей, спроможності надавати оцінку власній виконавській надійності, порівнювати якість виконання вокальних творів, що вивчаються та презентуються у репетиційному процесі.

Метод розробки індивідуальних критеріїв успішності власної вокально-виконавської діяльності був пов'язаний з самооцінкою майбутніх магістрантів щодо удосконалення навичок вокально-виконавської діяльності засобами різних технік саморегуляції, спрямованих на професійне зростання здобувачів. Студентка А. С., яка презентувала романс «Дивлюсь я на яснії зорі» Ф.Надененка, виявила здатності до виразного подання стилістики українського романсу композитора ХХ століття та зображення музичного пейзажу, який віддзеркалює самотній стан душі людини, що згадує втрачене кохання. Виконання мініатюри увиразнює у контексті виконавських завдань (ускладнена експресивно-мовними елементами музичного висловлення, хроматизована мелодія, тривалість хвилеподібних мелодичних ліній, поліметрія, поліметрична взаємодія партії голосу і акомпанементу) різні вектори, які потенційно втілюють індивідуальні критерії успішності виконавця. Студентка визначила для себе такі критерії: глибина втілення споглядально-елегійного характеру твору, виразність передачі тонких емоційних станів (монологічність, ностальгія, внутрішній біль, керування подачею художнього образу, попереднє внутрішнє просівування

тексту); стилістична виправданість фразування та дихання (протяжність, кантілена, логічність кульмінацій всередині фраз, контроль артикуляційного апарату), теситури та реєстрових особливостей (плавність реєстрових переходів, збереження тембрової цілісності, м'якість та природність звучання верхніх звуків мелодичних хвиль), тембральних характеристик (м'якість, теплота, доцільне балансування грудного та головного резонування, швидка самокорекція тембру); ансамбль з концертмейстером (вслухання атмосфери споглядання в інструментальній партії, діалог мелодії з виразною гармонією, глибокою фактурою ноктюрнового типу, корекція інтерпретаційного рішення); сценічне бачення тексту (невелика кількість рухів, статичність постави, увиразненість погляду до уявної далечини).

Метод самооцінки відповідності реальних результатів критеріям успішності вокально-виконавської діяльності був продовженням попереднього і спрямовувався до набуття навичок досягати еталону звучання та сценічної поведінки засобами вокально-виконавської саморегуляції. Зокрема, студент М.Б., який у репетиційному процесі презентував «Der Neugierige», №6 з циклу «Прекрасна млинарка» Ф.Шуберта, зазначив, як високий рівень відповідності, за критерієм вокально-технічної довершеності, маючи на увазі стабільність інтонації у першому розділі твору (Langsam, 2/4, *p*) та другому (Sehr langsam, 3/4, *pp*). Йому також вистачало дихання для втілення фразування (відділення фраз паузами); вільним, без напруження звуком створювався психологічно складний портрет героя, що знаходиться в стані тривожного очікування, звертання до струмка з проханням надати відповідь на душевні муки. За критерієм артикуляційної чіткості студент досяг ясності передачі слухачам поетичного тексту, панування в ньому запитальних інтонацій та увиразнення їх логічно виділеними ключовими словами («зорі», «квіточки», «струмок», «кохання мого джерело», «так», «ні», «мою долю»). За критерієм тембрової стабільності голосу виконавець зміг досягти рівності в усіх реєстрах, а стан хвилювання героя передавав за рахунок контрольованого вибору дихальної техніки (глибоке, безшумне, економне). Звернув увагу студент і на критерій загального художньо-естетичного результату, зважаючи на те, що динамічна вибудова ключових слів,

координація емоційних станів у втіленні звернень героя до природи, її персоніфікація, зв'язок із внутрішнім станом героя, а також «слухання» фортепіано, діалог кінців фраз з паузами-очікуваннями у голосі з безперервністю інструментального потоку супроводу сприяли індивідуалізації інтерпретаційного вирішення твору та цілісності музичного образу.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника ціннісно-вольового критерію – «міра вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції», досвіду відчуття та диференціації позитивних мотивів до власного творчого зростання, розуміння вокально-виконавського самовдосконалення як природного шляху професійного й особистісного саморозвитку.

Для осмислення власної вокально-виконавської діяльності та відстеження зростання у сфері саморегулятивних знань, умінь та навичок учасники експерименту вели *щоденники самоаналізу емоційних станів до і після презентації твору* у репетиційному процесі. О.Я., яка презентувала арію Вітеллії «Deh, se piacer mi vuoi...» з опери «Милосердя Тита» В.А.Моцарта, у щоденнику зазначила, що опрацювання твору було для неї ускладненим не тільки у напрямі вокально-технічних завдань, але й художньо-емоційних. Студентка презентувала лірико-драматичний характер інтонування речитативу *Larghetto* та арії *Allegro* з різними темповими та агогічними труднощами, гармонійність поєднання декламаційних та кантиленних фрагментів тексту з опорою на структурну симетричність класичного формоутворення, планування глибокого керованого дихання зі збереженням опори до кінця фрази, внутрішнє проспівування інтонаційно та ритмічно складних фраз – т.11-14, 25-27 та ін. до виступу; технічність у частих регістрових переходах в арії, голосова витривалість та економність вокальних ресурсів до виступу, контроль сценічної поведінки як втілення внутрішньої конфліктності образу. Також вона виявила внутрішню суперечливість образу, виявлена засобами драматургічного контрастування речитативу, т. 1-43 та арії, т. 44-119; внутрішньо-емоційний розвиток образу без зовнішньої експресії; виразність внутрішньої напруги у довгих фразах з дрібною колоратурною технікою; відчуття психологічних

кульмінацій поряд з динамічними, виділення ключових слів; передача внутрішньої емоційної боротьби героїні з собою засобами тембрового розмаїття голосу та драматургічно виправданої динаміки, взаємодія вокальної партії з партією фортепіано як носія емоційної характерності матеріалу.

Безпосередньо у щоденнику перед цілісною презентацією твору вона зафіксувала стан сценічного збудження, яке вдалося подолати засобами аутогенного тренування. Відчуття напруги в горлі та поверхневості дихання було коректовано концентрацією на усвідомленості контролю дихання та м'язової релаксації. Природність втілення психологічно різних станів героїні було контрольовано методами відведення уваги від тексту до її концентрації на образі. До цієї мети була спрямована і самонастройка, яку виконавиця здійснила перед виступом в аудиторії. Аналіз записів у щоденнику після виступу свідчив про задоволення результатами виступу та застосування саморегулятивних дій, містив виділення виконавицею найбільших вокально-технічних та артистично-емоційних досягнень, рівня ширості емоційного поля, контролю тембрової відповідності емоції, дихання тощо.

Учасники експерименту з метою зростання усвідомлення феномену саморегуляції практикувались у *проектуванні вокально-виконавських цілей для розвитку емоційно-вольової стійкості*. Зокрема, таке проектування з аналізом досягнутих цілей презентував учасник експерименту С.Б., який опрацьовував і виконав у репетиційному форматі «Плач Фредеріка» (*Ela solita storia del pastore*) з опери «Арлезіанка» Фр.Чілеа. Він глибоко занурився до оперного стилю композитора та зміг переконливо інкорпорувати його до традиції музичного веризму і представити надзвичайну виразність яскравої мелодичності, виразної декламації, кантиленного начала з народними інтонаціями, драматичні спалахи ламентозного висловлення, що у даному творі виявляє психологічну кульмінацію образу і вимагає від виконавця емоційно-вольової стійкості. Зміст твору має виразне екзистенційне начало, відтворює психологічно кризовий стан героя, зростаюче усвідомлення безмежної самотності та внутрішній драматизм стриманого відчаю. Драматургічний задум твору містить інтонаційну застиглість речитативу з рідким виокремленням напружених інтонаційних сплесків

(Lentamente), яка змінюється розгорнутою кантиленою арії (Sostenuto, Adagio) з максимальною деталізацією динаміки, темпів, агогіки, які збагачують емоційні вияви тривалих, експресивно забарвлених мелодичних хвиль. Метою проектування магістранта було досягнення здатності утримувати вокально-технічний контроль в умовах високого емоційного напруження музичного матеріалу.

Проектуючи для себе короткострокові (1-2 тижні) вокально-виконавські цілі, студент присвятив їх опрацюванню стабілізації дихання у кульмінаційних зонах, утримувannya природнього для виразу емоцій тембрального забарвлення голосу, контролю вібрації на тривалих звуках на f , досягненню емоційно неперевантаженого переживання ролі. Плануючи довгострокові цілі (1-2 місяці), він визначив навички: збереження інтонаційної стабільності, опори, плавності та концентрації уваги на виході з кульмінацій, здійснення саморегуляції емоційного стану перед публічною презентацією твору, створення художньо-цілісного образу, емоційної виразності співу з підтримкою стабільності звучання та збереження апарату, емоційного та технічного самоконтролю.

Завданнями для самостійної роботи майбутніх магістрів музичного мистецтва була підготовка презентацій з проблем розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності, а також написання есе з власного розуміння цінності вокально-виконавської саморегуляції у професійному становленні виконавця-вокаліста.

Педагогічне спостереження за здобувачами вищої освіти проводилося під час індивідуальних та групових занять з експериментальних дисциплін, а також у процесі виконання завдань, спрямованих на ефективний вплив на ціннісно-вольовий критерій підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції. У щоденниках спостережень, представлених викладачами-експертами, підлягали оцінюванню наступні навички та вміння магістрантів: сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як запоруку вокального здоров'я та успішної праці співака; можливість керувати психофізіологічним станом під час концертних виступів; ресурс підтримки сценічної надійності і працездатності та інтерпретаційної довершеності виконання; чинник безперервного творчого

саморозвитку співака; засіб формування художньої індивідуальності співака. Критерії педагогічного спостереження наведені у Додатку 3.

Виконання цих завдань сприяло формуванню показника ціннісно-вольового критерію – «ступінь здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності», керування емоційними реакціями та волею з метою підтримки якості звучання голосу та образної виразності, розуміння ролі емоційно-когнітивних установок в якості вокально-сценічної поведінки.

Таким чином, на першому етапі формувального експерименту всі методи були спрямовані на розвиток мотиваційно-інтенційної сфери підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, зокрема, її ціннісно-вольової площини. Розробка завдань була орієнтована стимуляцію усвідомленості цінності саморегуляції у професійному становленні виконавця-вокаліста, активізацію вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції, виховання здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності.

Для перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування мотиваційно-інтенційного компонента було проведено діагностику за показниками ціннісно-вольового критерію. Вона засвідчила підвищення результатів у респондентів експериментальної групи (ЕГ). Динаміку змін рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції до початку та наприкінці першого етапу формувального експерименту наведено в таблиці 8. Детальні результати представлені в Додатку М1.

Другий етап формувального експерименту тривав упродовж другого семестру 2024-2025 н. р. і перебігав за такими напрямками підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції:

– зростання теоретичної обізнаності щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення;

- зростання ступеня спроможності до усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування;
- активізація ступеня ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості.

Творчі завдання виконувались у наступних організаційних формах освітнього процесу: лекційні, практичні, індивідуальні заняття, самостійна робота, виробнича практика, індивідуальні бесіди, самостійний творчий пошук кожного здобувача, робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

На другому, когнітивно-розвивальному, етапі було обрано пріоритетною другою складову компонентної структури підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції – пізнавально-пошукову. Зміст другої умови пов'язаний із широкою освіченістю з постановки голосу та вокального виконавства, досвідом збагачення вокальної техніки методами та прийомами саморегуляції, формуванням індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції. Запровадження другої педагогічної умови спрямовувалося на такі сфери підготовки: знання та навички вірного процесу звукоутворення, вміння регулювати вокально-технічні процесів на основі самоконтролю та прийомів саморегуляції, фізіологічно-творча індивідуалізація процесу голосової саморегуляції. Воно орієнтувалося на пізнавально-пошукову діяльність майбутніх магістрів музичного мистецтва як чинник досягнення підготовленості здобувачів до вокально-виконавської саморегуляції.

Властивості стимулювання технологізації художньо-образного опрацювання вокального репертуару на другому етапі формувального експерименту реалізовувалися через комплекс підходів, принципів і методів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Зокрема, актуалізовано праксеологічний підхід, який через принцип технологічності орієнтує здобувачів на пошукову діяльність у сфері вокально-технічної майстерності та розвитку здатності до свідомого контролю й корекції власного виконання. Водночас холістичний підхід забезпечує цілісне

поєднання аналітико-теоретичних знань із практичними виконавськими вміннями. Синергетичний підхід актуалізує вокально-виконавську діяльність як динамічну систему, у якій взаємодіють мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та фізіологічні компоненти, сприяючи самоорганізації та підвищенню ефективності художньо-образного опрацювання репертуару.

На другому етапі формувального експерименту було застосовано комбінацію творчих завдань і методів пізнавально-пошукового характеру. Для спрямування майбутніх викладачів вокалу на зростання міри теоретичної обізнаності щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення було апробовано комплекс методів і відповідних творчих завдань.

Зокрема, для учасників експериментального дослідження в межах лекційних експериментальних дисциплін проводились *інформативно-орієнтаційні лекції*, на яких магістранти мали можливість не тільки заглибити рівень наявних теоретичних знань з вокального виконавства і педагогіки, але й осмислити системність вокальної підготовки з урахуванням питань про збереження здоров'я голосового апарату для забезпечення зростання якості вокально-виконавської діяльності. Зауважимо, що формат інформаційно-орієнтаційних лекцій передбачав наявність демонстраційних фрагментів, обговорення ключових позицій в аудиторії, демонстрацію відеовиступів видатних співаків світу, порівняльний аналіз принципів голосоутворення у різних майстрів сцени. Тематику циклу лекцій та їх питання наведено у Додатку К.

З метою занурення до проблеми резервів голосоутворення та набуття досвіду подолання голосового перевантаження було проведено *майстер-класи з вокальної техніки з відпрацюванням її саморегулятивного ресурсу*. Зокрема, різні майстер-класи охоплювали такі практичні напрями підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції: техніки психофізіологічної (тілесної саморегуляції та зняття надлишкової напруги співака, дихальної саморегуляції, концентрації уваги, аутогенного тренування); вокально-технічної (балансу дихання і фонації, самокорекції вокальної позиції,

резонаторного балансу, вирівнювання реєстрів, контролю артикуляційного апарату, самоспостереження за змінами тембру); слухової (внутрішньої до звуковидобування, контролю інтонаційної точності, самокорекції динаміки і тембральних характеристик звучання); емоційно-художньої (контролю розвитку художнього образу, емоційно-технічного контролю, сценічного стану, звукового потоку); когнітивної (внутрішньої репетиції, планування фразування твору, самоаналізу виконання, корекції інтерпретаційних версій); сценічної (контролю пози та пластики тіла, руху на сцені, управління погляду і міміки, адаптації до акустичних особливостей залу) саморегуляції. На всіх майстер-класах приділялась увага питанням раціональності режиму голосових навантажень, відновлення голосової стабільності та гігієні голосу.

Учасниця експерименту Ц.С. на майстер-класі, присвяченому саморегуляції емоцій у співі, опрацювала й презентувала твір Г. Вілла-Лобоса «Bachianas Brasileiras» № 5. Попередньо було звернуто увагу на повільний темп твору (Adagio), тривалі фрази вокалізу на одному широкому диханні (дрібні тривалості, ритмічна гнучкість на засадах поліметрії 5/4, $\frac{3}{4}$, 3/2, 4/4, 6/4 і т.д.), необхідність високої емоційної концентрації виконавиці та її емоційно-вольової стійкості, оскільки твір є зразком сучасного вокального стилю. У зв'язку з цим формувалася мета майстер-класу, а саме, утримувати внутрішній спокій у повільному темпі, передавати емоційну напругу без зовнішньої експресії, зливаючись з естетичною красою звукового потоку. Перший, орієнтаційно-стильовий блок майстер-класу, було присвячено конкретизації жанрових та стильових рис твору з методичною акцентуацією утримання емоційного шару тексту. Наступний блок було присвячено самоаналізу емоційного стану здобувачки перед співом: виявленню рівня внутрішнього напруження та тілесних зон напруги. Третій етап майстер-класу був пов'язаний безпосередньо опрацюванням першої фрази вокалізу (т.3-5) з відповідним пошуком емоції, яка найліпше підтримує кантиленний спів. Для цього були апробовані різні емоційні стани виконання цієї фрази (нейтральність, внутрішній спокій, тривожність, елегантна замріяність, медитативність). Наступний, четвертий, етап був пов'язаний з навичками контролю дихання, зважаючи на повільність темпу та

тривалість вокального фразування. Він супроводжувався тренуванням беззвучного уповільненого видиху, внутрішнім фразуванням тексту без озвучення, а також співом фраз з навмисним уповільненням. При цьому темпове уповільнення символізувало емоційного розчинення звуку у звуковому полі. На п'ятому етапі відбувався тренінг зі сходження після емоційного хвилювання до емоційної стабілізації, що вимагало корекції дихання та концентрації на нових відчуттях. Для виконання таких завдань у тексті твору обирались фрагменти, що першочергово вимагають експресивного виконання та гнучкої динаміки (т.12-19, 35-42, 44-49). Доволі складними були завдання шостого етапу, пов'язані з навичками швидко «входити» та «виходити» з образу, спрямовувати голосовий потік «над» інструментальним супроводом, які вимагали слухової саморегуляції, застосування циклічності безшумного повільного дихання на вдиху і видиху, концентрації на фазі завершення вокальної думки й усвідомленого повернення до вокалізації. Останній етап навчання був присвячений аналізу студенткою і присутніми набутого досвіду саморегуляції, самоконтролю, зокрема, у площині емоційно-вольової стійкості.

Виконання творчих завдань сприяло формуванню показника гностично-індивідуального критерію – «міри теоретичної обізнаності щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення», когнітивної сфери майбутніх магістрів музичного мистецтва, ґрунтовності їх знань щодо анатомо-фізіологічних основ співацького звукоутворення, здатності до раціонального застосування резервів голосоутворення та подолання перевантаження голосової поведінки.

Здійснюючи педагогічний вплив на ступінь спроможності до усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування було впроваджено саморегулятивні техніки та прийоми. У пошуках індивідуального шляху саморегуляції майбутні магістри музичного мистецтва практикували різні техніки та прийоми з метою виявлення їх ефективності. Зокрема, *техніки самовладання у виконавській презентації художньої цілісності твору* для себе відбирала учасниця експерименту Н.О., виконуючи в репетиційному форматі Пісню Наталки «Видно шляхи полтавської» з опери

«Наталка Полтавка» М.Лисенка. Виконавиця попередньо була налаштована, що цей номер є лірико-філософським вираженням героїні, в якому народно-пісенними засобами передається народний дух, виявляється гідність простого люду та його внутрішня сила. Саме такий зміст виконавець повинен передати лаконічними засобами музичної виразності і логікою нанизування незмінних куплетів.

Здійснюючи виконавську інтерпретацію твору, студентка, з метою уникнення емоційного перевантаження, досягла перед початком виконання стану внутрішнього спокою, налаштувалась на спокійний темп виконання (Andante) з невеликим пошвавленням на початку кожного куплету. Вона зосередила увагу на смислі поетичного тексту і подавала його як джерело музичної емоції, на основі чого народжується цілісність образу Наталки. Маючи на меті виразно інтонувати народно-пісенний тип мелодики, студентка контролювала виконання динамічних позначень у тексті (*f*, знаки зростання та згасання гучності, *p*, *f*), зосередившись на внутрішньому переживанні образу як етичного ідеалу національної культури. Також вона оволоділа вміннями тембрової стабільності, демонструвала постійне відчуття опори, контролювала вібрацію на ритмічно подовженому звуці кульмінації (т.13) та досягла тембральної рівності у виконанні усіх куплетів.

Пошук прийомів самостимулювання в оволодінні більш технічно- та художньо-ускладненого репертуару на прикладі виконання в репетиційному форматі твору «О, не дивуйсь» К.Стеценка, сл.О.Олеся продемонстрував магістрант К.А. Для студента опрацювання та виконання твору в репетиційному форматі були фактом звернення до складного твору музично-символістського спрямування, який передбачав навички розуміння модерної музичної естетики першої половини ХХ ст., втілення засобами музичної виразності (хроматизована гармонія, поліритмічні ефекти, поліфонізація фактури за рахунок автономності мелодичної лінії віолончелі, яка ускладнила фортепіанний супровід тощо) психологізації розгорнутої кантилени та декламаційних рис неоромантичної мелодії. Здобувач направив свої виконавські зусилля передусім на відтворення художньо-образного змісту твору, діалогу людини з природою у пошуку

відповідей на складний романтизований стан душі, персоніфікації природи, емоцій стриманого болю та глибини кохання, що супроводжувалось осмисленням драматургічної логіки твору, психологічного нюансування музичного тексту, емоційно різних кульмінацій II та III куплетів та споглядального, просвітленого «зникнення» звуку наприкінці. Етапи опрацювання твору були пов'язані з вміннями спрямування безперервного голосового потоку (кантиленний спів) услід за розвитком наскрізної форми з елементами варіаційності, виразного інтонування фраз різної довжини від стислих декламаційних (т.19-20) до тривалого розгортання (т.21-30), які спонукали не тільки до емоційної, але й голосової стійкості. Поліфонічна тканина вимагала від виконавця умінь слухати усі голоси фактури, узгоджувати дихання з партією віолончелі та акомпанементом, а також репрезентувати тісний зв'язок поетичного слова і музики. Технічне опрацювання тексту передбачало уважність виконавця до темпу і агогіки; фразувального, змінного дихання; вправності теситурного вирішення емоційних сплесків мелодичних вершин, тембральних відтінків камерного співу.

Зважаючи на складність тексту, з яким працював магістрант, виявили ефективність апробовані ним прийоми самостимулювання, серед яких: вмотивованість до вивчення твору через смислове наповнення тексту, зацікавленість поезією О.Олеся та її вирішенням К. Стеценком, розуміння образної сфери з його впливом на інтерпретаційну версію; фрагментація тексту, диференціація роботи над поетичним словом (інтонацією, ритмом, диханням) у період розучування з метою подолання невпевненості щодо опанування великого формату; усвідомлення малих успіхів з відчуттям поступу цілей; відчуття себе виконавцем складного репертуару та концертна відповідальність за будь-які демонстрації твору; спів у різних акустичних умовах, з варіантами емоційного та тембрового забарвлення та ін. В цілому це сприяло відчуттю професійного зростання у вокально-виконавській діяльності.

З метою набуття досвіду усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування у середовищі учасників експерименту також проводились вокально-виконавські *саморегулятивні етюди*. Кожний з них

тривав 1-3 хвилини виконання, передбачав сформульовану мету з певним саморегулятивним завданням, опирався на нескладний фрагмент музичного тексту або вокальну імпровізацію, а по закінченні тренування – обговорення його результативності.

Зокрема, завдання етюду «Вертикаль спокою», розробленому здобувачем І.Л., зводились до стабілізації постави тіла, повільного видиху без звуку та вокалізації на приголосну «м» у середній теситурі. Результатом тренування стало зняття напруги з плечей, ший, щелепи. Студентка О.О. розробила та провела етюд з дихальної саморегуляції «Керований видих», який передбачав видих упродовж 8-12 секунд на літері «с» і повторення цієї дії з вокалізацією на «у». Результатом тренування було досягнення рівності повітряного потоку та контроль повітря. Умовою виконання етюду з економії дихання, що здійснювала магістрантка О.К., був спів довгої фрази з твору без звуку, а далі спів цієї ж фрази на голосну «а». Результатом виконання етюду була навичка планування виконання довгих фраз. Майбутні магістри музичного мистецтва проводили етюди з фонаційної («М'який початок», «Напівзакрита фонація»), резонансної («Фокусування звуку», «Зміщення резонансу»), емоційної («Повернення до центру», «Невидима присутність») саморегуляції, реєстрової координації («Тиха висота», «Міст між реєстрами») та ін.

Виконання творчих завдань сприяло формуванню показника гностично-індивідуального критерію – «ступінь спроможності до усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування», активізації індивідуально-пошукової діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва, здатності контролювати вокально-дихальний апарат, регулювати дихальний процес з фонаційним та свідомою координацією артикуляційних і резонаторних дій.

Педагогічний вплив на ступінь ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості вимагав комплексу методів і завдань. У пошуках індивідуальних прийомів голосової саморегуляції учасники експерименту набували досвід ідентифікації художньо-технічних виконавських завдань з доцільними саморегулятивними діями. Здобувачка М.К., яка

презентувала твір «Горить моє серце» О.Білаша на сл. Лесі Українки, спрямувала свою увагу на такі саморегулятивні дії, які допомагали б втілити внутрішньо драматичний, емоційно напружений образ, в якому відображено стан душевного палання людини. Відтворення сильних внутрішніх почуттів вимагає від виконавиці наростання емоційної напруги, трагедійних сплесків емоцій і експресивного фіналу з підтекстом надії. Виконавського досвіду вимагає наскрізна, з хвилеподібним розвитком (*Allegro, f; Meno mosso, tranquillo, tr, p; Tempo primo, mf, f*), надзвичайною гнучкістю вокальної партії форма. Опрацювання вокальної лінії викликає увагу до градацій між кантиленою і мовними інтонаціями (метроритмічні труднощі, широкі стрибки мелодії, хроматизація), відчуття напруженої гармонічної логіки в акомпанементі. Зважаючи на ускладнені художньо-технічні завдання для успішного виконання твору, магістрантка долучила до творчого процесу саморегулятивні дії: передачі інтенсивності почуттів без надлишковості емоцій і форсування звуку (контроль дихання перед кульмінаційними фрагментами, внутрішня емоційна установка на стриманість почуттів), гнучкої взаємодії кантиленного співу і декламації (проспівування тексту на окремих голосних, уваги до голосних як регуляторів вокальної лінії), уникнення тиску у верхньому регістрі (мішане резонування, динамічне нюансування на верхніх звуках кульмінації, утримання опори до кінцях фраз), збереження драматургічної цілісності образу від початку до кінця (чіткість вибудовування драматургічної лінії, налаштування на головну ідею твору перед початком виступу, контроль виходу «з образу») та ін.

Свою методичну ефективність виявила *розробка мобілізаційних вокальних вправ*. Кожний з учасників експерименту підбирав для себе вправи (тривалість 50 секунд-2 хвилини), які були спрямовані на покращення якості звукоутворення та зростання голосової витривалості. Здобувачка А.К., зокрема, визначила для себе вправами: тілесної підготовки до звучання (рівність постави тіла з м'якою пружністю колін, 2-3 попередніх пружних вдихи); свободи верхнього плечового поясу (здійснення кругових рухів плечима, повільних поворотів голови, вільного відкривання рота); включення дихального апарату (здійснення короткого вдиху, енергійного видиху на приголосну «ф», повторення дій 5-6 раз); контролю над

повітрям (почергове здійснення короткого видиху – довгого видиху з переходом до вокалізації на голосну «у»); увімкнення еластичного початку звучання (здійснення вокалізації на приголосні «в», «м», «н» у середній теситурі, тренування початку на коротких фразах). Здобувачем О.О. виконувались мобілізаційні вправи з економності фонації, активізації резонансу для зібраності тембру, поєднання фокусу і просторового відчуття для досягнення об'ємності звучання, активування перехідних зон з метою готовності до усього діапазону, психологічної впевненості виконання нот у верхньому регістрі, емоційно-вольової стабілізації уваги, імітації сценічного виходу тощо. Як виконавець-тенор, він акцентував особливу увагу на досягнення стабільності опори без затисків, включення опори без формування звуку, стабільного початку звучання, зібраності й світлого фокусу звуку, відчутті внутрішнього центру перед виходом на сцену.

Моделювання індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції було найвищою метою її теоретичного та практичного осягнення майбутніми магістрами музичного мистецтва. Зокрема, результати пошуку свого індивідуального стилю демонстрував здобувач А.П., виконуючи у репетиційному форматі твір «Ой три шляхи широкії» Я. Степового на сл. Т.Шевченка. Пошуки власних саморегулятивних прийомів він пов'язав з інтерпретаційною версією твору, а саме з втіленням трагедійного образу синів України, які її покинули. Виконання твору (з семантичним переломленням традицій думного епосу) вимагає глибокої внутрішньої зосередженості, неспішності драматургічного розгортання (внутрішня дія вирішена у 2-х куплетах) та високого рівня самоконтролю над якістю звукового потоку, ансамблем з фортепіано (хроматично збагачена гармонія поряд з ясним відчуття опорності тонального центру g-moll, його розхитування поряд зі збільшенням ліричного начала через введення нового кантиленного тематичного матеріалу у другому розділі, т.8-15). У творі розвинений мотив незворотності і трагізму розлуки між синами України та матерями, дружинами, нареченими, який сприймається в екзистенційному аспекті і вимагає від виконавця глибокого художньо-образного втілення узагальненого образу долі.

Ознаками індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції виконавця стали: установка виконавця на домінантність стриманого трагізму (уникнення надлишкових неприродних емоцій, особистісне проживання образу), саморегуляція дихання та опори (повільність підготовчого дихання, економність видиху, контроль виходу після кульмінацій фраз), фонаційна саморегуляція (м'якість атаки, співучість, зв'язане виконання кантилени, нюансування голосу), зібраність темного тембру (внутрішній фокус, головний резонатор), регістрова рівність (уникнення регістрових зламів, відповідність рівності голосу емоціям), артикуляційна якість (чіткість дикції, відчуття співучості мови, дотримання логічних пауз на початку кожної фрази речитативу), сценічна аскетичність (статичність постави, відповідність стриманої жестикуляції, переважання погляду «у себе», що на кульмінаціях змінюється поглядом вдалечину).

Завданнями для самостійної роботи майбутніх магістрів музичного мистецтва була підготовка презентацій, комплектів аудіо- та відеофрагментів з проблем: будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення; керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування; індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та стабільності.

Педагогічне спостереження за здобувачами здійснювалося під час індивідуальних та групових занять з експериментальних дисциплін, а також під час виконання завдань, рекомендованих для результативного впливу на гностично-індивідуальний критерій підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції. У щоденниках спостережень, представлених викладачами-експертами, підлягали оцінюванню наступні навички та вміння магістрантів: застосовувати практичні принципи вірного голосоутворення та функції голосового апарату; керувати фонацією, диханням, артикуляцією, резонуванням; володіти індивідуальними прийомами вокально-технічної саморегуляції і подолання перевтоми. Карту спостережень за діяльністю здобувачів у період проходження виробничої асистентської практики наведено в Додатку К.

Виконання творчих завдань сприяло формуванню показника гностично-індивідуального критерію – «ступінь ефективного застосування індивідуальних

прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, досвіду збереження голосової звучності та гнучкості», підготовленості до диференціації та усунування ознак голосової втоми, саморегуляції вокальних навантажень та застосування індивідуальних технік підтримки еластичності голосових складок.

Отже, на другому етапі формувального експерименту всі застосовані методи були спрямовані на цілеспрямоване збагачення пізнавально-пошукової сфери підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, зокрема її гностично-індивідуальної складової. Розробка творчих завдань була орієнтована на підвищення теоретичної обізнаності студентів, розвиток здатності свідомо керувати процесами вокального звукоутворення та формування індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції.

Для перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування пізнавально-пошукового компонента підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції проведено діагностику за показниками гностично-індивідуального критерію. Її результати засвідчили підвищення рівня підготовленості респондентів експериментальної групи (ЕГ). Зафіксовану динаміку змін рівнів підготовленості до початку та наприкінці другого етапу формувального експерименту наведено в таблиці 9, а детальні результати представлені в Додатку К.

Третій етап формувального експерименту тривав упродовж першого семестру 2025-2026 н. р. за такими напрямками підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції:

- зростання досвіду самоконтролю і корекції сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання;
- набуття навичок інтеграції технічних, емоційно-художніх та інтерпретаційних аспектів у виконавському процесі;
- активізація творчої самореалізації у поєднанні внутрішнього стану виконавця та його сценічного самовираження.

На даному етапі застосовувались організаційні форми освітнього процесу: індивідуальні заняття та самостійна робота здобувачів вищої освіти, виробнича

практика. Крім цього проводилась робота з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

На третьому, перформативно-сценічному, етапі пріоритетною було обрано рефлексивно-регулятивну складову компонентної структури підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Зміст означеної умови був пов'язаний із реалізацією досвіду саморегулятивних знань, вмінь та навичок у концертно-сценічному виконанні творів; ефективністю інтеграції технічних, емоційно-художніх та інтерпретаційних аспектів; зв'язків вокально-виконавської саморегуляції й вокально-сценічної майстерності.

Запровадження третьої педагогічної умови спрямовувалося на такі сфери зблбувачів вищої освіти: самокорекції і самоконтролю співацьких дій, спрямування емоційно-технічних аспектів підготовки до інтерпретаційної культури здобувачів, самоаналізу й осмислення досвіду власної вокально-виконавської саморегуляції як підґрунтя зростання вокально-сценічної майстерності, отже, орієнтувалося на комплекс творчо-діяльнісних параметрів як детермінант формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Властивості стимулювання вокально-педагогічної саморегуляції на третьому етапі формувального експерименту реалізовувалися через комплекс підходів, принципів та методів підготовки майбутніх викладачів вокалу. Зокрема, актуалізовано комунікативний та акмеологічний підходи. Комунікативний підхід забезпечує розгляд вокально-виконавської діяльності як форми художнього спілкування, де інтерпретація музичних творів і їх сприйняття аудиторією постає як взаємодія з мистецтвом.

Для спрямування майбутніх магістрів музичного мистецтва на зростання художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності у процесі публічного самовираження застосовано технологію вокально-виконавської саморегуляції. Вона складалась з чотирьох етапів, кожний з яких виконував окрему функцію у зростанні рівня підготовленості

майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Здійснюючи педагогічний вплив на ступінь спроможності здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання, викладач-тренер проводив *тренінг з вокально-виконавського самоконтролю* як перший етап технології. Організаційні умови проведення тренінгу з вокально-виконавського самоконтролю наведені у Додатку Л. Повідомляється, що у тренінгу беруть участь 1-5 майбутніх магістрів музичного мистецтва. Усі учасники залучаються до активного практичного опрацювання вправ з вокально-виконавського самоконтролю упродовж усього тренінгу і дотримуються культури спілкування, поваги до результатів кожного учасника з апробації самоконтролю вокально-виконавських дій. У процесі тренування використовується поєднання вправ з вокально-виконавського самоконтролю з рефлексивними коментарями. При цьому викладач-тренер допомагає здійснювати аналіз результатів вокально-виконавського самоконтролю після виконання вправ. Зокрема, відбувалося тренування з підготовчих, пов'язаних з налаштуванням аудиторії на діяльність з вокально-виконавського самоконтролю; вправ з самоконтролю: технічних і художньо-образних параметрів виконання твору, стабільності сценічно-поведінкових ознак виконання твору, вибіркового показників якості звукоутворення, можливих виконавських перешкод, художньої цілісності виконання. Після проведення тренінгу здобувачі демонстрували набуті навички у процесі сценічного виконання творів зі своєї програми з виконавської майстерності з фаху.

Педагогічне спостереження за учасниками тренінгу з вокально-виконавського самоконтролю здійснювалося у процесі його перебігу. У щоденниках спостережень викладачів-експертів, зверталась увага: на стабільний вияв навичок усвідомленого самоконтролю технічних і художньо-образних параметрів виконання твору, контролю ключових параметрів співу (дихання, фонація, чистота інтонації, темп, дикція); утримання стабільності виконання в умовах сценічного хвилювання, селективної уваги до показників якості звукоутворення, здатність оперативно реагувати на виконавські ризики,

контролювати процес виконання без порушення художньої цілісності (Додаток Л).

Здійснюючи педагогічний вплив на зростання міри здатності інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті викладачами-тренерами проводився *тренінг з вокально-виконавської самооцінки* як другий етап технології. Організаційні умови проведення тренінгу з вокально-виконавської самооцінки представлено у Додатку Л. Зокрема, у тренінгу брали участь мінігрупи майбутніх магістрів музичного мистецтва. Їх учасники залучалися до активного практичного опрацювання вправ з вокально-виконавської самооцінки та дотримувались культури спілкування, поваги до результатів кожного учасника з апробації самооцінки вокально-виконавських дій. Під час тренінгу поєднувались вправи з вокально-виконавської самооцінки разом з рефлексивними коментарями. Викладачі-тренери допомагали студентам здійснювати аналіз результатів вокально-виконавської самооцінки після виконання вправ. На тренінгу опрацьовувались підготовчі вправи, пов'язані з налаштуванням аудиторії на діяльність з вокально-виконавської самооцінки; вправи на усвідомлення власного виконання, об'єктивацію вокально-виконавської самооцінки, порівняльну вокально-виконавську самооцінку, емоційно-психологічну самооцінку, самооцінку унікальності виконавської інтерпретації твору на сцені. Результатом тренування була демонстрація учасниками набутих навичок самооцінювання у процесі сценічного виконання творів зі своєї програми з виконавської майстерності з фаху.

Педагогічне спостереження за учасниками тренінгу з вокально-виконавської самооцінки здійснювалося під час тренувань. У щоденниках спостережень, які вели викладачі-експерти, були занотовані оцінки студентів за такими критеріями: адекватності професійно зорієнтованої вокально-виконавської самооцінки здобувача як підґрунтя його саморегулятивних дій; навичок самооцінювання вокально-виконавської діяльності студента у перспективній проєкції; усвідомленості кожним майбутнім магістром індивідуальних показників вокально-виконавської самооцінки; сформованості навичок якісного аналізу взаємодії технічних, емоційно-художніх та

інтерпретаційних аспектів виконання; самооцінювання власної інтерпретаційної зрілості; об'єктивізація вокально-виконавської самооцінки як регулятора творчого зростання особистості. Карту спостережень за діяльністю здобувачів у період проходження тренінгу представлено у Додатку Л.

Також на другому етапі впровадження технології з метою педагогічного впливу на зростання міри здатності інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті з учасниками експериментальної групи експерименту було проведено *тренінг з вокально-виконавської самокорекції*. Умови тренінгу з вокально-виконавської самокорекції представлені у Додатку Л. Під час тренінгу 1–5 магістрантів активно залучалися до практичного опрацювання вправ із самокорекції, дотримуючись культури спілкування, поваги до результатів кожного учасника з апробації самокоректувальних вокально-виконавських дій. Під час тренінгу поєднувались самокоректувальні завдання з рефлексивними коментарями. Викладачі-тренери допомагали студентам здійснювати аналіз результатів самокоректувальних вокально-виконавських дій після виконання вправ. На тренінгу виконувалися підготовчі вправи, спрямовані на налаштування учасників на самокоректувальну діяльність. Інші вправи були спрямовані на розпізнавання виконавських помилок у власному співі, миттєву вокально-технічну, емоційно-психологічну, сценічну самокорекцію. Результатом тренування була демонстрація учасниками набутих навичок самокорекції у процесі сценічного виконання творів зі своєї програми з виконавської майстерності з фаху.

Педагогічне спостереження за учасниками тренінгу з вокально-виконавської самокорекції здійснювалося під час тренувань. У щоденниках спостережень, які вели викладачі-експерти, були занотовані оцінки студентів за такими критеріями: швидкість розпізнавання виконавських помилок як підґрунтя для самокоректувальних вокально-виконавських дій та миттєвого повернення до правильного звучання; навички здійснення самокорекції інтонації, резонансу, дихання, атаки звуку, артикуляції; вміння самокоректувати поставу, опору, м'язову напругу; ступінь концентрації, емоційної стійкості,

внутрішній діалог з текстом та слухачами; відповідність образу інтерпретаційному задуму та системі засобів виконавської виразності; здійснювати сценічну самокорекцію погляду, міміки, жестів, рухів, просторового положення на сцені. Карту спостережень за діяльністю здобувачів у період проходження тренінгу представлено у Додатку Л.

Тренінг з вокально-виконавського самонастроювання здійснювався на четвертому етапі технології. Організаційні умови проведення тренінгу з вокально-виконавського самонастроювання представлено у Додатку Л. Так само, як і на попередніх тренінгах, учасники експериментальної групи були поєднані у мінігрупи по 1-5 осіб. Вони залучались до активного практичного опрацювання вправ з вокально-виконавського самонастроювання, демонстрували повагу до результатів кожного учасника з апробації обраних ним вправ, поєднували вправи з вокально-виконавського самонастроювання з рефлексивними коментарями та разом з викладачами здійснювали аналіз досвіду вокально-виконавського самонастроювання після сценічного виконання творів зі своєї програми з виконавської майстерності з фаху. На тренінгу опрацьовувались підготовчі, пов'язані з налаштуванням аудиторії на підготовчі вправи, пов'язані з вокально-виконавським самонастроюванням. Також послідовно виконувались вправи з психофізіологічної підготовки, емоційно-психологічної готовності виконавця до виступу, мотиваційного та когнітивного самонастроювання на виступ, самонастроювання на регуляцію сценічної поведінки. Результатом тренування була демонстрація учасниками набутих навичок вокально-виконавського самонастроювання у процесі сценічного виконання творів зі своєї програми з виконавської майстерності з фаху.

Педагогічне спостереження за учасниками тренінгу з вокально-виконавського самонастроювання здійснювалося під час тренувань. У щоденниках спостережень, які вели викладачі-експерти, були виставлені оцінки студентів за такими критеріями: готовність підтримувати стабільність творчої самореалізації; навички самонастроювання на якісний спів, стабілізацію внутрішнього стану, контрольованого виконавського артистизму та творчої активності на сцені; підтримувати стабільність сценічного самовираження

засобами вокально-виконавської саморегуляції; свідомого управління художньо-творчим результатом вокально-виконавської діяльності. Карту спостережень за діяльністю здобувачів у період проходження тренінгу представлено у Додатку Л.

По завершенні впровадження кожного з етапів технології у вигляді *мініконкурсу* на виконання учасниками арії В.Белліні «Guarda che bianca luna» перевірялись цілісні досягнення майбутніх магістрів музичного мистецтва в оволодінні вокально-виконавською саморегуляцією.

Зокрема, виконавець К.Н. передбачав у своєму виступі втілити образ самотньої людини, яка звертається до сяючого в ночі білого місяця, відчуває любовну тугу і думкою летить до своєї коханої. Втілення образу вимагало демонстрації стилю *bel canto*, надзвичайно виразної беллінієвської кантилени, інкрустованої мелізматикою та ускладнено-технічними фіоритурами, опори на еталонне *legato*, емоційно-стриману сповідальність, позбавлену форсування звуку. Зоною емоційного нюансування стають варіаційні зміни куплетів, передусім оновлення мелодичного розвитку вокальної партії: т.9-16, світлий ліричний характер, що забезпечується рухом мелодії з вишуканою ритмікою та ясною структурною розчленованістю по звуках Т₃₅; т.17-26, емоційне пожвавлення за рахунок структурного дроблення мелодики та появи логіки коротких хвилеподібних фраз з ознаками ритмічного ускладнення мелодики; т.27-35, динамічне зростання до *f*, накопичення фразової логіки до тривалої з підвищеною технічною складністю мелодичної хвилі; т. 36-43 – проникливий стан емоційного хвилювання на *p* з енергійною каденцією за матеріалом початку твору з оновленням фактури акомпанементу. Надалі накопичується технічне збагачення мелодії та акомпанементу.

Студент, що виконував твір, зміг виявити максимальну концентрацію у втіленні вокально-технічних та емоційно-образних завдань, а також продемонструвати досвід застосування саморегулятивних дій. Зокрема, перед початком виконання він здійснив вокально-виконавське самонастроювання засобами аутогенного заспокоєння дихання та внутрішньої концентрації на діалозі з місяцем, що дозволило йому виробити психологічну установку на безперервність кантиленного звучання та м'якість *legato*. Він у спокійному

психоемоційному стані, без різкої атаки звуку з перших нот звучання голосу почав створювати художній образ. У процесі виконання тексту твору, зважаючи на стильові особливості музики, він здійснював самоконтроль рівномірності дихання у довгих фразах, утримував високу вокальну позицію та спромігся в усьому тексті забезпечити якість поєднань звуків на *legato*. Це дозволило виконавцю продемонструвати у всьому тексті інтонаційну стабільність звучання, однорідність тембру та вивіреність градацій між *cresc.* та *dimin.* Студент досяг позитивних результатів у застосуванні дій з вокально-виконавської самокорекції. Зокрема, у фрагментах тексту зі складними фіоритурами він миттєво зменшував голосовий тиск, привертав увагу до опори звуку і фокусувався на резонуванні. Ці дії були непомітними для слухачів, оскільки не відбувалося зупинки виконання. Натомість вони були виваженими і дозволили відновити стабільність звучання голосу, зберегти стильову ідентичність складних мелодичних хвиль і не переривати художньої цілісності результату виконання. Плідними виявились досягнення магістранта вокально-виконавської самооцінки, яку він здійснив після виступу. Його думки були конструктивними, зокрема, щодо якості *legato*, стабільності інтонаційної чистоти та дихання, досягнення художнього виконання завдань та обраних засобів виконавської виразності. Виконавець здійснив аналіз власного рівня вокально-виконавської культури на поточний момент та здійснив його співвіднесення з рівнем складності репертуарних творів, які ним виконуються у класі та визначив перспективи вокально-виконавської саморегуляції.

Педагогічне спостереження за учасниками після опанування технології з вокально-виконавської саморегуляції здійснювалось після їх виконання конкурсного твору. У щоденниках спостережень викладачів-експертів, були студенти були оцінені за такими критеріями: вміння вокально-виконавського самонастроювання, вокально-виконавського самоконтролю, вокально-виконавської самокорекції, вокально-виконавської самооцінки, художньо-образна та вокально-технічна цілісність інтерпретації, вміння визначати перспективи розвитку власної вокально-виконавської саморегуляції.

Карту спостережень за діяльністю здобувачів у період проходження

тренінгу представлено у Додатку Л.

Наприкінці формувального експерименту був проведений другий діагностичний зріз, результати якого подано в Додатках. Порівняльні дані наведено в Таблиці 3.5 та у гістограмах на Рис. 3.3. і 3.4. Вони підтверджують позитивну динаміку між результатами, отриманими в експериментальній і контрольній групах на констатувальному і прикінцевому етапах діагностування.

На високому рівні ця різниця в ЕГ досягла 20,96% (31,3% проти 10,34%); достатньому рівні – на 17,24% здобувачів більше (41,38% проти 24,14%); на низькому рівні – на 6,9% студентів менше, чим у першому зразі (20,69% проти 27,59%), а на адаптаційному здобувачів залишилося на 31,04% менше (6,89% проти 37,93%).

Таблиця 3.5

Рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва з ЕГ та КГ до вокально-виконавської саморегуляції (прикінцевий зріз діагностики)

Рівні	Критерії (в %)			\bar{x} у %
	ціннісно-вольовий	гностично-індивідуальний	контрольно-рефлексивний	
Експериментальна група				
високий	27,59	34,48	31,03	31,03
достатній	41,38	41,38	41,38	41,38
низький	24,14	20,69	17,24	20,69
адаптаційний	6,89	3,45	10,34	6,89
Контрольна група				
високий	6,89	13,79	10,34	10,34
достатній	24,14	20,69	27,59	27,59
низький	34,48	41,38	37,93	37,93
адаптаційний	34,48	24,14	24,14	24,14

У КГ позитивна динаміка також була наявна, натомість менш яскравою, аніж у здобувачів з ЕГ. На високому рівні підготовленості вона залишилась на тому самому рівні (10,34 %). На достатньому рівні зросла на 6,9% (з 20,69%, до 27,59%); на низькому рівні динаміка зросла у 10,34% (27,59% та 37,93%); на

адаптаційному рівні ця динаміка виражалась у зниженні від 41,38% до 24,14%, тобто на 14,24%.

Отримані результати графічно відображено на рис. 3.3, 3.4.



Рис.3.3. Рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції в ЕГ

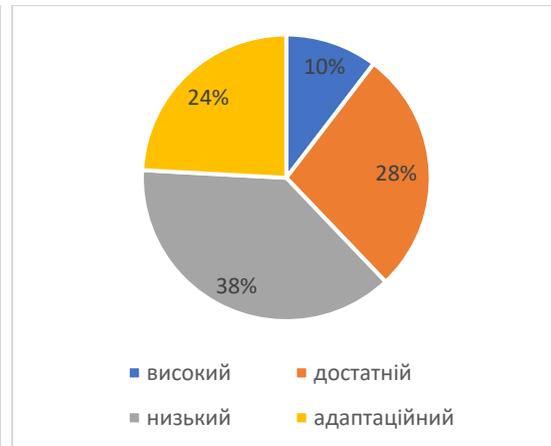


Рис. 3.4. Рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції в КГ

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

Порівняльні результати оцінювання початкового та прикінцевого зрізу формувального експерименту наведено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Діагностичні зрізи	групи /рівні	високий	достатній	низький	адаптаційний
Початковий зріз	ЕГ	10,34	24,14	27,59	37,93
	КГ	10,34	20,69	27,59	41,38
Прикінцевий зріз	ЕГ	31,03	41,38	20,69	6,89
	КГ	10,34	27,59	37,93	24,14

Графічне відображення порівняльних відомостей експериментального дослідження представлено у діаграмі (Рис. 3.5).

Для оцінки статистичної значущості розбіжностей між результатами експериментальної і контрольної груп після проведення формувального експерименту було застосовано критерій Фішера φ^* (кутове перетворення Фішера). Цей критерій було обрано, зважаючи на те, що: у формувальному експерименті брали участь дві групи майбутніх магістрів музичної освіти; у

кожній групі було по 29 здобувачів, що перевищувало мінімально допустиме значення 5 осіб для застосування обраного критерію. Обраний критерій є критерієм розсіювання і дозволив оцінити статистичну значущість розбіжностей між результатами двох груп учасників.

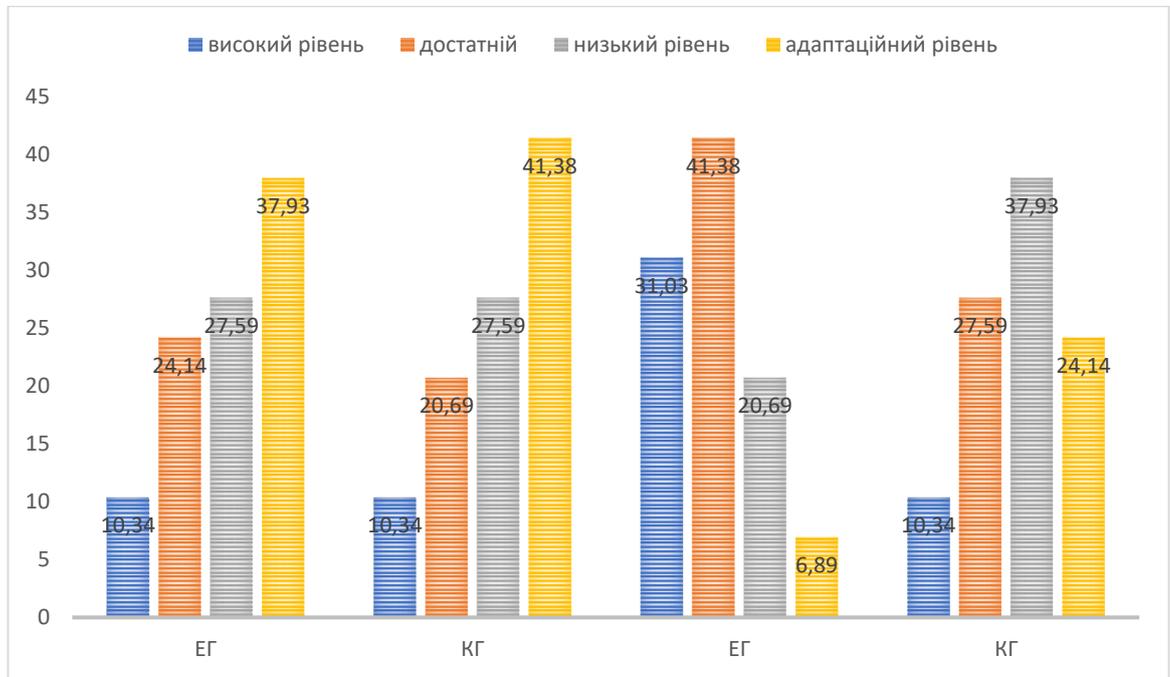


Рис. 3.1. Порівняльні відомості рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції

Для узагальнення статистичної значущості було сформульовано наступні гіпотези:

H_0 : частка майбутніх магістрів музичного мистецтва із низьким та адаптаційним рівнем підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції в ЕГ наприкінці констатувального експерименту значно не відрізняється від результатів у КГ;

H_1 : частка майбутніх магістрів музичного мистецтва із низьким та адаптаційним рівнем підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

Результати діагностики підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва ЕГ і КГ до вокально-виконавської саморегуляції відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера розміщено в таблицях 3.7, 3.8.

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

$$\varphi_1 = \varphi(34,48\%) = 1,254$$

$$\varphi_2 = \varphi(31,03\%) = 1,181$$

Емпіричне значення φ^* підраховано за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 29, n_2 = 29,$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,254 - 1,181) \cdot \sqrt{\frac{29 \cdot 29}{29 + 29}} = 0,074 \cdot 7,615 = 0,564.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 1,29$. Отже, $\varphi_{крит}^* < \varphi_{емп}^*$.

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

Таблиця 3.7

Результати діагностики підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції на початку проведення формувального експерименту (констатувальний зріз)

Групи	Високий та достатній рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва		Низький та адаптаційний рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва		Разом
	Кількість осіб	Частка	Кількість осіб	Частка	
ЕГ	10	34,48	19	65,52	29
КГ	9	31,03	20	68,97	29

Результати діагностики підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Високий та достатній рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва		Низький та адаптаційний рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва		Разом
	Кількість осіб	Частка	Кількість осіб	Частка	
ЕГ	21	72,41	8	27,59	29
КГ	10	34,48	19	65,52	29

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

$$\varphi_1 = \varphi(72,41\%) = 2,056,$$

$$\varphi_2 = \varphi(34,48\%) = 1,254.$$

Після підрахування емпіричного значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 29, n_2 = 29,$$

$$\varphi_{емп}^* = (2,056 - 1,254) \cdot \sqrt{\frac{29 \cdot 29}{29 + 29}} = 0,802 \cdot 7,615 = 6,11.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 6,11$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь значущості» (рис. 3.2) 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 магістрів із низьким та адаптаційним рівнем підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

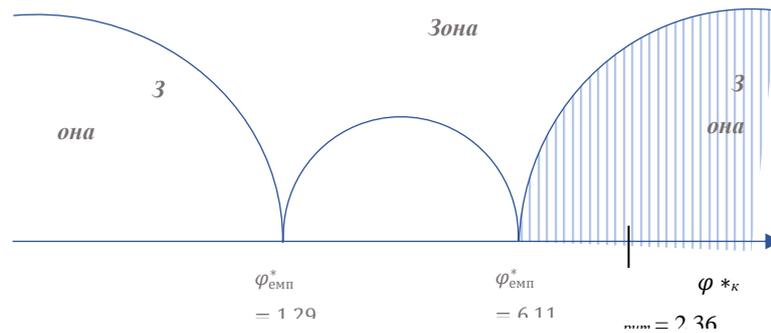


Рис. 3.2. Розташування емпіричного значення розбіжності результатів ЕГ та КГ на вісі значущості Фішера за результатами формувального експерименту

Отже, результати формувального експерименту показали, що розроблена методика підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції виявила ефективність.

Висновки до розділу 3

У розділі 3 представлено хід, процедуру та результати експериментальної роботи, зокрема констатувального та формувального етапів. Обґрунтовано критерії, показники та методи діагностики рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, наведено порівняльні результати перевірки контрольної і експериментальної груп.

Обґрунтовано критеріально-показниковий апарат експериментального дослідження. Ціннісно-вольовий критерій сформованості мотиваційно-інтенційного компонента представлений показниками: міри усвідомлення саморегуляції як цінності у професійному становленні виконавця-вокаліста; міри вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції; ступеня здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності. Гностично-індивідуальний критерій пізнавально-пошукового компонента вимірювався показниками: міри теоретичної обізнаності щодо

будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення; ступеня спроможності до усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування; ступеня ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості. Контрольно-рефлексивний критерій рефлексивно-регулятивного компонента було конкретизовано показниками: ступеня спроможності здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання; міри здатності інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті; міри здатності до творчої самореалізації через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження.

Схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції: адаптаційний, низький, достатній, високий. Перевагу адаптаційного рівня за всіма критеріями на констатувальному етапі експерименту можна пояснити великою кількістю майбутніх магістрів музичного мистецтва, які були не підготовлені до вокально-виконавської саморегуляції.

Аналіз запровадження поетапної методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції та математично-статистична перевірка його результатів засвідчили суттєві підвищення результатів у здобувачів експериментальної групи. Так, зміни в ЕГ, відповідні до високого рівня, були наступні: на початковому етапі 10,34% – прикінцевому 31,03%. Достатній рівень засвідчили 24,14% учасників на початку формувального експерименту, 41,38% – на прикінцевому етапі. Низький рівень було продемонстровано 27,59% магістрантами на початку формувального експерименту і 20,69% – на прикінцевому. Нарешті, адаптаційний рівень вимірювався у 37,93% студентів на початку експериментальної роботи, і 6,89% – на прикінцевому етапі. Натомість досягнуті результати в КГ дещо зросли, але вони не мають виразних позитивних змін.

Представлено організацію, зміст і результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності розробленої методики підготовки майбутніх магістрів

музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Експериментальна робота охоплювала констатувальний і формувальний етапи та здійснювалася з урахуванням визначених у попередніх розділах методологічних підходів, педагогічних умов, критеріїв, показників і рівнів сформованості досліджуваного феномена.

На констатувальному етапі за допомогою комплексу взаємодоповнювальних методів (педагогічного спостереження, анкетування, тестування, експертного оцінювання, творчо-діагностичних завдань, самооцінки здобувачів) було здійснено діагностику вихідного стану підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за ціннісно-вольовим, гностично-індивідуальним і контрольньо-рефлексивним компонентами. Відповідно до розробленої шкали оцінювання визначено чотири рівні сформованості: високий, достатній, низький та адаптаційний.

Результати початкового зрізу засвідчили переважання низького й адаптаційного рівнів у здобувачів обох груп. В експериментальній групі (29 осіб) високий рівень становив 10,34 %, достатній – 24,14 %, низький – 27,59 %, адаптаційний – 37,93 %. У контрольній групі (29 осіб) відповідні показники склали: високий – 10,34 %, достатній – 20,69 %, низький – 27,59 %, адаптаційний – 41,38 %. Узагальнені дані засвідчили, що 65,52 % здобувачів ЕГ та 68,97 % КГ перебували на низькому й адаптаційному рівнях підготовленості до вокально-виконавської саморегуляції. Статистична перевірка за критерієм кутового перетворення Фішера показала відсутність значущих відмінностей між групами на початку формувального експерименту, що підтвердило їхню однорідність та коректність подальшого експериментального впливу.

Формувальний етап передбачав поетапне впровадження авторської методики, спрямованої на розвиток ціннісно-мотиваційної спрямованості на саморегуляцію, формування індивідуально-пізнавальних механізмів вокального самоконтролю, удосконалення рефлексивних умінь та здатності до свідомого управління емоційними й виконавськими станами у процесі вокально-сценічної діяльності. Реалізація визначених педагогічних умов забезпечила інтеграцію

художньо-інтерпретаційної, техніко-виконавської та контрольної-рефлексивної діяльності здобувачів.

Перший етап – саморегулятивно-орієнтаційний – мав на меті перевірку впливу першої педагогічної умови на ціннісно-вольову площину мотиваційно-інтенційного контексту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. На другому етапі – когнітивно-розвивальному – нами перевірявся вплив другої педагогічної умови на гностично-індивідуальну площину пізнавально-пошукового контексту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. На третьому етапі – перформативно-сценічному – здійснювалася перевірка впливу третьої педагогічної умови на перформативно-сценічну площину рефлексивно-регулятивного контенту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Визначено організаційні засади формування експерименту, зокрема: комплексне вирішення завдань, які були орієнтовані на структуру моделі підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції та проглянулись у визначенні мети навчання й активізації творчої діяльності та зростанні рівня підготовленості здобувачів до вокально-виконавської саморегуляції; реалізація технології вокально-виконавської саморегуляції, що виявилось у набутті саморегулятивних знань, умінь та навичок, здатності до саморегуляції голосового апарату і формуванні індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції.

Взаємозв'язок етапів методики зумовлений їх спрямованістю на розвиток компонентів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції, що забезпечується застосуванням комплексу психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих методів, серед яких: відеозапис власного виконання з самоаналізом виконавської надійності на різних етапах вивчення твору, демонстрація твору різними студентами, складання програми власних вокально-виконавських дій після демонстрації твору, евристичні бесіди, розробка індивідуальних критеріїв успішності власної вокально-виконавської діяльності, самооцінка відповідності реальних результатів критеріям

успішності вокально-виконавської діяльності, щоденник самоаналізу емоційних станів до і після виступу, проєктування вокально-виконавських цілей для розвитку емоційно-вольової стійкості, інформативно-орієнтаційні лекції, майстер-класи з вокальної техніки з відпрацюванням її саморегулятивного ресурсу, техніка самовладання у виконавській презентації художньої цілісності твору, пошук прийомів самостимулювання в оволодінні більш технічно- та художньо-ускладненого репертуару, ідентифікація художньо-технічних виконавських завдань з доцільними саморегулятивними діями, розробка мобілізаційних вокальних вправ, моделювання індивідуального стилю вокально-виконавської саморегуляції; тренінг з вокально-виконавського самоконтролю, тренінг з вокально-виконавської самооцінки, тренінг з вокально-виконавської самокорекції, тренінг з самонастройки на саморегуляцію вокально-виконавської діяльності.

Порівняльний аналіз результатів прикінцевого зрізу засвідчив виразну позитивну динаміку в експериментальній групі. Зокрема, високий рівень зріс із 10,34 % до 31,03 %, достатній – із 24,14 % до 41,38 %, тоді як низький зменшився з 27,59 % до 20,69 %, а адаптаційний – з 37,93 % до 6,89 %. Таким чином, частка здобувачів із високим і достатнім рівнями зросла з 34,48 % до 72,41 %, тоді як кількість магістрантів із низьким та адаптаційним рівнями зменшилася з 65,52 % до 27,59 %.

У контрольній групі позитивні зміни мали менш виражений характер: високий рівень залишився незмінним (10,34 %), достатній зріс до 27,59 %, низький – до 37,93 %, адаптаційний зменшився до 24,14 %. У підсумку частка здобувачів із високим і достатнім рівнями становила 34,48 %, тоді як 65,52 % залишилися на низькому та адаптаційному рівнях.

Статистична обробка результатів за критерієм Фішера засвідчила, що отримане емпіричне значення ϕ перевищує критичне ($\phi_{кр} = 2,36$) і належить до зони значущості, що підтверджує наявність статистично достовірних відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп після завершення формувального експерименту. Відтак гіпотеза про те, що частка майбутніх магістрів із низьким та адаптаційним рівнем підготовленості до

вокально-виконавської саморегуляції в експериментальній групі наприкінці експерименту є істотно меншою, ніж у контрольній, отримала експериментальне підтвердження.

Отже, результати дослідно-експериментальної роботи переконливо довели ефективність авторської методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Завдяки поєднанню обґрунтованих педагогічних умов, поетапної організації формувального впливу та системи творчо-діагностичних завдань було забезпечено суттєве підвищення рівня підготовленості здобувачів до вокально-виконавської саморегуляції.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі подано теоретико-методичне обґрунтування підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції та експериментально перевірену відповідну методику. Досягнення поставленої мети і вирішення окреслених завдань дозволили дійти таких **ВИСНОВКІВ.**

1. Узагальнення міждисциплінарного дискурсу засвідчило складність і багаторівневність феномена саморегуляції, що в сучасній науці трактується як інтегративна властивість і водночас динамічний процес свідомого й частково автоматизованого керування особистістю власними станами, поведінкою та діяльністю відповідно до внутрішніх стандартів і соціальних вимог. Установлено, що в міждисциплінарному науковому полі концептуалізація феномену саморегуляції здійснюється в межах символічного інтеракціонізму, когнітивної психології, теорії діяльності, синергетики та психолого-педагогічних наукових пошуків, що дозволяє розглядати її як лад і взаємодію соціальних ролей та перцептивний контроль ідентичностей, як систему мотиваційних, когнітивних, емоційних і поведінкових механізмів, серед яких особливої ваги набувають самооцінка, самоконтроль, рефлексія та емоційна регуляція. Із позицій мистецької педагогіки саморегуляція постає необхідною умовою професійного становлення майбутнього фахівця художнього профілю, оскільки забезпечує узгодження внутрішніх ресурсів особистості з вимогами сценічно-виконавської діяльності та створює теоретичне підґрунтя для подальшої конкретизації поняття вокально-виконавської саморегуляції у структурі підготовки магістрів музичного мистецтва.

2. Обґрунтовано сутнісний зміст і структуру вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва в межах спеціально організованої підготовки у категоріальному полі музичної педагогіки. Встановлено, що вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва спрямована на формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок, які охоплюють техніку голосоутворення, інтонаційну точність,

дихальну координацію, артикуляційну виразність та здатність до художньо-експресивної, емоційно переконливої інтерпретації вокальних творів. Зазначено, що стабільність і якість сценічного виконання визначаються не лише рівнем виконавської майстерності, а й здатністю вокаліста керувати власними психоемоційними станами та поведінковими реакціями у професійних умовах. Сформульовано положення стосовно вокально-виконавської саморегуляції як інтегративної властивості особистості, що поєднує свідомо організовану умотивовану систему внутрішньої активності з механізмами психофізіологічного, емоційного та когнітивного контролю. Визначено, що вона виступає ключовим модератором здатності майбутнього викладача вокалу самостійно конструювати програму власних дій і ефективно адаптуватися до мінливих та стресових умов сучасного соціокультурного середовища.

Визначено компонентну структуру вокально-виконавської саморегуляції, що включає три компоненти: мотиваційно-інтенційний (забезпечує спонукання до саморегулятивних дій і формує стійку внутрішню спрямованість на професійне самовдосконалення), пізнавально-пошуковий (забезпечує інтелектуальне наповнення процесу вокальної автономності, розвиток аналітично-когнітивних здібностей та нейрохронічних механізмів фонації, дослідницьких навичок спостереження, вокально-виконавського аналізу й письмової фіксації результату) та рефлексивно-регулятивний (виступає як метакогнітивна надбудова, що забезпечує безперервний контроль і корекцію вокально-виконавських дій у режимі реального часу, особливо під час сценічної практики). Підготовленість до вокально-виконавської саморегуляції розглянуто як умотивовану потребу, внутрішню настанову на самоорганізацію, самореалізацію, самопрезентацію, самооцінку та саморефлексію майбутніх викладачів вокалу в умовах концертного виступу та як ресурс їхньої виконавської та педагогічної діяльності, що дозволяє ефективно й оригінально вирішувати вокально-технічні, емоційно-образні та інтерпретаторські завдання в освітньому процесі вищої школи.

3. У ході визначення наукових підходів і методичних принципів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції доведено, що остання ґрунтується на комплексі взаємодоповнювальних наукових підходів: міждисциплінарному (наскрізному), аксіологічному, особистісному, антропологічному, праксеологічному, комунікативному, акмеологічному, синергетичному і холистичному. Визначено, що серед провідних принципів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції особливого значення набувають принципи: індивідуалізації вокальної підготовки, стимулювання саморефлексії та самооцінки; естетизації освітнього процесу; цілісного впливу на афективну, мотиваційну, когнітивну та нейрофізіологічну особистісні сфери майбутніх магістрів музичного мистецтва; технологічності; саморегуляції сценічного хвилювання та стресостійкості; активізації мотивації до саморегуляції у вокально-виконавській діяльності.

4. Висвітлено педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції: формування емоційно-вольової стійкості майбутнього виконавця в індивідуально-орієнтованому освітньому середовищі; спонукання магістрантів до пізнавально-пошукової активності у процесі індивідуалізованого досягнення прийомів вокально-виконавської саморегуляції; актуалізація художньо-технічної та психологічної автономності вокально-виконавської діяльності в ситуаціях публічного самовираження.

Кожна із запропонованих педагогічних умов послідовно впроваджуючись, корелювалась із відповідними етапами експериментальної методики: саморегулятивно-орієнтаційним (з метою перевірки впливу першої педагогічної умови на ціннісно-вольову площину мотиваційно-інтенційного контексту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції); когнітивно-розвивальним (з метою перевірки впливу другої педагогічної умови на гностично-індивідуальну площину пізнавально-пошукового контексту означеної підготовки); перформативно-сценічним (з метою перевірки впливу третьої педагогічної умови на перформативно-сценічну

площину рефлексивно-регулятивного контенту підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції). Взаємозв'язок етапів методики із компонентами підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції забезпечувався застосуванням комплексу психологічних, педагогічних і мистецтвознавчих дослідницьких методів.

5. Перевірено ефективність експериментальної методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. Відповідно до визначеної компонентної структури досліджуваного феномена обґрунтовано критерії та показники його сформованості: ціннісно-вольовий критерій відображає міру усвідомлення значущості вокально-виконавської саморегуляції у професійному становленні майбутнього фахівця, сформованість мотивації до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської діяльності та здатність до вольового регулювання емоційного стану під час сценічного виконання; гностично-індивідуальний критерій характеризує рівень обізнаності щодо механізмів вокально-виконавської саморегуляції, здатність до свідомого застосування технік самоконтролю дихання, голосоутворення, резонансної організації звуку, а також сформованість індивідуального стилю саморегуляції; контрольно-рефлексивний критерій визначає здатність до адекватної самооцінки результатів власної вокально-виконавської діяльності, розвиток рефлексивних умінь і спроможність до оперативної корекції емоційного та технічного стану у процесі виконання вокальних творів. Визначено чотири рівні підготовленості: високий, достатній, низький та адаптаційний.

Розроблено і апробовано авторську технологію вокально-виконавської саморегуляції, яка складалась з чотирьох взаємопов'язаних етапів, перший з яких мав на меті досягнення високого рівня самоконтролю, другий був спрямований на актуалізацію завдань вокально-виконавської самооцінки, третій був присвячений доведенню до високого рівня вокально-виконавської самокорекції, четвертий актуалізував дії щодо самонастроювання на саморегуляцію вокально-виконавської діяльності.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили виразну позитивну динаміку показників в експериментальній групі. Частка здобувачів із високим рівнем підготовленості зростає з 10,34 % до 31,03 %, із достатнім – з 24,14 % до 41,38 %, тоді як кількість магістрантів із низьким рівнем зменшилася з 27,59 % до 20,69 %, а з адаптаційним – з 37,93 % до 6,89 %. Узагальнено частка респондентів із високим і достатнім рівнями підготовленості збільшилася з 34,48 % до 72,41 %, тоді як із низьким та адаптаційним рівнями – зменшилася з 65,52 % до 27,59 %. У контрольній групі позитивні зміни мали менш виражений характер: частка здобувачів із високим і достатнім рівнями становила 34,48 %, тоді як 65,52 % респондентів залишилися на низькому та адаптаційному рівнях. Статистична обробка результатів за критерієм кутового перетворення Фішера ($F_{кр} = 2,36$) підтвердила наявність достовірних відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп після завершення формувального експерименту.

Отже, зафіксована позитивна динаміка рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції переконливо засвідчує педагогічну доцільність, теоретичну обґрунтованість і практичну ефективність авторської методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Антонюк, В. (2007). *Вокальна педагогіка (сольний спів)*. Київ: ЗАТ «Віпол».
- Барановська, І., Добровольська, Р., Якименко, Ю. (2024). Методологічні засади формування культурної компетентності майбутніх учителів мистецтва за просвітницько-мотиваційним критерієм. *Освітологічний дискурс*, 45(2), 79–88. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/53>
- Барановська, І., Коваль, Т., Граб, О. (2024). Формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва як науково-педагогічна проблема. *Наука і техніка сьогодні*, 8(36), 493–503. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/14350/14420>
- Бех, І. (1992). Категорія становлення в контексті розвитку «образу Я» особистості. *Педагогіка і психологія*, 3, 9–21.
- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. У 2 кн. Кн. 1*. Київ: Либідь.
- Бриліна, В. Л., Ставінська, Л. М. (2010). *Вокальна підготовка вчителя музики. Методичний посібник для викладачів та студентів вищих педагогічних і мистецьких закладів*. Вінниця: Нова книга.
- Бянь, Наньнань (2022). Міждисциплінарні азимути формування вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (14–15 жовтня 2022 р.)*, Т. 2. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», (сс. 159–160).
- Бянь, Наньнань (2023а). Методичні аспекти формування вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва. *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. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський

- національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», (сс. 113–114).
- Бянь, Наньнань (2023b). Феномен саморегуляції у психолого-педагогічному дискурсі. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 квітня 2023 року)*. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, (сс. 8–10).
- Бянь, Наньнань (2024a). Антропологічні контексти вокально-виконавської саморегуляції майбутніх магістрів музичного мистецтва. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції*. Переяслав.
- Бянь, Наньнань (2024b). Методичні особливості вокально-виконавської саморегуляції в умовах концертного виступу [кит.]. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези X Міжнародної конференції молодих учених та студентів (18–19 жовтня 2024 р.)*, Т. 2. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», (сс. 11–14).
- Бянь, Наньнань (2025a). Концептуальні і методичні засади формування здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3 (10), 15–22. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.2> URL: <https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/196/182>
- Бянь, Наньнань (2025b). Педагогічні умови і методи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*, 21 (53), 18–28. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.2> URL: <https://pedagogy.dspu.in.ua/index.php/pedagogy/article/view/476>
- Бянь, Няньнань (2025c). Експериментальна випроба методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, 59, 985–

990. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.12.12.2025.120> URL: <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/3466/3467>
- Бянь, Наньнань (2025d). Вокально-виконавська саморегуляція у світлі таксономії Я-феноменів. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2025 року)*. Переяслав, 2025. С. 30–32.
- Бянь, Наньнань (2025e). Діагностичний інструментарій експериментальної перевірки якості формування здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези XI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (24–25 жовтня 2025 р.)*, т. 1. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2025. С. 62–64.
- Ван, Вей (2023). *Формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці* (дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/18807/1/Van%20Vei.pdf>.
- Ван, Дуангуй (2019). *Мелос як парадигма вокального мистецтва: на матеріалі творчої практики України та Китаю* (дис. ... канд. мистецтв. (доктор філософії) за спеціальністю 17.00.03 – музичне мистецтво). Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського. Харків.
- Ван, Лу (2020). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики* (дис. ... доктора філософії). Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса.
- Ван, На (2021). *Сюжетно-образна взаємодія європейської опери та китайського музичного театру: до проблеми діалогу культур* (дис. ... канд. мистецтв.

- (доктор філософії) за спеціальністю 17.00.03 – музичне мистецтво). Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. Одеса.
- Ван, Цзяньшу. (2013). *Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Вей, Лінътао (2025). *Формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва України і Китаю на засадах інтегративного підходу* (дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.
- Войтюк, Н. (2005). До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти*, Ч.2, (сс. 193–201). Луганськ: Альма-матер.
- Волкова, Ю. І. (2016). *Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спеціальність: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Київ.
- Го, Цзюнь (2023). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування культурної компетентності школярів засобами інноваційних мистецьких технологій* (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.
- Го, Яньцзюнь (2018). Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці у фаховій підготовці магістрантів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 2(12), 134–140. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7340>.
- Го, Яньцзюнь (2023). *Формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу* (дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

- Гончаренко, С. (2021). Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-педагогічній діяльності. *Молодь і ринок*, 11–12, 164–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2021_11-12_30.
- Гребенюк, Н. Є. (2000). Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака. *Музичне виконавство*, 14(кн. 6), 156–165.
- Гринь, Л. О. (2024). *Теорія вокальної педагогіки: навчальний посібник*. Запоріжжя: Запорізький національний університет.
- Грінченко, А. М. (2014). Музично-виконавський самоконтроль вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 16(21), 155–159.
- Грінченко, А. М. (2018). *Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
- Гудзь, О. (2019). Феномен професійної рефлексії в контексті вокальної підготовки майбутніх учителів музики. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*, 1, 15–20. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2019-PP-1-15-20>.
- Гулько, Н. О. (2013). Формування вокально-виконавської надійності педагога-музиканта як складової його професійної культури. *Актуальні питання культурології*, 13, 173–177.
- Гулько, Н. О. (2017). Інноваційні аспекти вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка, Серія: Педагогічні науки*, 155, 51–55.
- Давидов, М. А. (2010). Виконавське музикознавство. *Енциклопедичний довідник*. Київ: Національна музична академія ім. П.І. Чайковського.

- Ден, Дівень (2023). *Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування культури сприйняття учнями різностильового вокального мистецтва* (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.
- Денис, О. (2020). Саморегуляція особистості як психолого-педагогічна проблема. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*, 4, 53–59.
- Дерев'янка, Л. А. (2013). Спів у мовленнєвій позиції як проблема вокальної педагогіки. *Таврійські студії. Мистецтвознавство*, 4.
- Дорошенко, Т. В. (2018). Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва як умова розвитку емоційної компетентності. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 95–101. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua>
- Дорошенко, Т. В., Радіч, А. В. (2018). Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності. *Молодий вчений*, 2.1 (54.1), 124–127. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2.1/32.pdf>
- Жень, Сіньян (2019). *Методика формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Зарицька, А. А. (2016). *Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1767b2d6-cde9-4f82-bdf5-2a80ee54e587/content>
- Зарицький, А., Мрочко, В. (2023). Етапи формування вокально-технічних навичок здобувачів вищої освіти у класі естрадного співу. *Fine Art and Culture Studies*, 2, 16–20. Луцьк.
- Кириченко, Т. В. (2001). *Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків* (автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07). Київ.

- Кліш, І. (2019). Вокальна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва в навчальному процесі закладів вищої освіти України. *Молодь і ринок*, 9 (176), 128–132. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.182359>.
- Косінська, Н. (2017). Теоретичні аспекти формування сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 16, 143–149. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2017/16/20.p
- Косінська, Н. Л. (2018). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Педагогічні науки*, LXXXIV, Том 2, 104–115.
- Косінська, Н. Л. (2021). *Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки* (дис. ... доктора філософії). Київ.
- Кочергіна, І.А. (2019) *Особливості емоційної саморегуляції жінок, які зазнали психологічного насильства в родині* (дис. ... канд. психол. наук). Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ.
- Красовська, Л. О. (2016). *Сучасний вокал: методи навчання в різних жанрах музичного мистецтва*. URL: https://ic.ac.kharkov.ua/nauk_rob/nauk_vid/rio_old_2017/ku/kultura53/12.pdf
- Крива, В. С. (2015). Емоційна стійкість як елемент формування музично-виконавських здібностей музикантів-інструменталістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (53), 275–281. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/97ad8d46-52a7-4311-9066-bd4a232d4a8d/content>
- Кьон, Н. Г. (2024). Мистецтво вокальної імпровізації як культурно-стильовий феномен. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2 (9), 126–131. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-2.22>
- Кьон, Н. Г., Вей, Лінътао (2025). Методика вокальної підготовки китайських здобувачів в українських педагогічних університетах: у фокусі національної системи початкової музичної освіти. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2 (2025), 17–23. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.3>

- Кьон, Н. Г., Толстова, Н. М., Степанова, Л. В. (2023). До проблеми методологічного забезпечення формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Інноваційна педагогіка*, 57(2), 46–51. DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/57.2.8>
- Кьон, Н. Г., Ян, Пенфей (2024). Сутність поняття «вокальна культура» та педагогічний потенціал європейського вокального мистецтва у фаховій підготовці здобувачів освітнього рівня «бакалавр». *Південноукраїнські мистецькі студії*, 3 (6), 82–88. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.12>
- Лі, Ліцюань (2020). *Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Суми.
- Лі, Цзяці (2018). *Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін* (автореф. канд. ... пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
- Лі, Цзяці (2018). *Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін* (автореф. канд. ... пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
- Лінь, Янь (2018). Особливості художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 25(2-2018), 48–53.
- Лінь, Янь (2021). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання* (дис. ... канд. пед. наук). Суми. URL: https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/aref_lin_yan_5d33f.pdf
- Ло, Чао (2018). *Методика вокальної підготовки магістрів музичного мистецтва засобами технології персоналізації* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Суми. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/5473>.

- Ло, Чао (2018). *Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
- Лобова, О. В. (2019). Вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному процесі закладів вищої освіти України. *Молодь і ринок*, 9(176), 128–132. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.182359>
- Лоу, Яньхуа (2019). *Формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності* (дис. ... канд. пед. наук). Суми. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/7883>
- Лоцман, Р. (2015). *Особливості вокальної підготовки майбутніх вчителів музики в різних співацьких манерах.* URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4753/1/Lotsman.pdf>
- Лю, Венъцзун (2016). *Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України.* (дис. ... канд. пед. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- Лю, Сябін (2025). Теоретичні підходи до вивчення поняття «саморегуляція» в контексті підготовки вчителів музики. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, 9. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-9-01-03>
- Лю, Сянь (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».
- Ляшенко, О. (1999). Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів. *Мистецтво та освіта*, 4, 54–57.
- Мартинюк, А. К. (2022). Формування диригентсько-хорової виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодь і ринок*, 6

- (204), 11–15. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.265716> URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/265716/261751>
- Мартинюк, А. К. (2023). Психологічні особливості хорового співу в аспекті формування емоційного інтелекту особистості. *Молодь і ринок*, 3(211), 56–62. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277518> URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/277518/272948>
- Мартинюк, А. К., Мартинюк, Т. В., Бочаріна, Н. О. (2025). Національна самосвідомість як психологічна проблема у контексті самореалізації особистості. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 16, 29–36. DOI: 10.59694/ped_sciences.2025.16.029 URL: <https://institute-culture.uz.ua/img/%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B2/%D0%9D%D0%97/16/5.pdf>
- Матвеева, О. В. (2006). Сценічне хвилювання як детермінанта вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музики. *Наука і сучасність: зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова*, 55, 64–71.
- Мен, Сіан (2019). *Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах* (дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Мережко, Ю. В., Петрикова, О. П., Леонтієва, С. Л. (2017). Вокально-виконавська підготовка майбутніх артистів-вокалістів у вищій школі на основі міждисциплінарної інтеграції. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, V(23), I.: 139, 71–73. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Vocal-and-performing-training-of-future-artists-vocalists-in-high-school-based-on-interdisciplinary-integration-Yu.-V.-Merezhko-O.-P.-Petrykova-S.-L.-Leontiyeva.pdf>.
- Морозюк Л.В., Підгаєцька І.В., Яремчук О.М., Поліщук В.І. *Психолого-педагогічні умови підготовки вокаліста до концертного виступу*. <https://eprints.zu.edu.ua/38480/1/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%8E%D0%BA%2C%20%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8F%20%281%29.pdf>

- Ніколаї, Г. Ю., Бянь Наньнань (2023). Антропологічні засади підготовки викладачів мистецького профілю. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 2 (3), 82–87. DOI: 10.24195/artstudies.2023-2.14). URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/20090/1/14.pdf>
- Овчаренко, Н. А. (2012). Вокальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва та шляхи її вдосконалення в сучасних умовах. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*, 53, 166–171. Відновлено з <http://soctech-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/53/24.pdf>.
- Овчаренко, Н. А. (2014). *Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія*. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов
- Оу, Цзяюй (2025). Педагогічні технології оцінювання умінь саморегуляції емоційного стану студента-вокаліста. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 16. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16704513>
- Панченко, Ю. (2023). Музика як засіб саморегуляції людини. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип. 60, Том 3, 51–56. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-7>
- Петрикова, О. (2021). Методика формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 76, Т. 2, 184–188.
- Попова, О. В., Жуков, В. П. (2025). Шляхи реалізації індивідуального підходу до вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладах освіти Китайської Народної Республіки. *Перспективи та інновації науки*, 8(54), 739–751. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/27865/27827>
- Прядко, О. М. (2009). *Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
- Прядко, О. М. (2025). Формування вокально-виконавської надійності у майбутніх педагогів-музикантів. *Педагогічні науки*, 111, 84–88. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4709/4164>

- Радзівіл, Т. (2021). Методичні засади розвитку виконавської надійності здобувачів-інструменталістів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук, Вип. 43, Том 3*, 15–26. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/43_2021/part_3/5.pdf
- Рало, Г. О. (2025). *Формування технічних навичок учнів початківців у процесі навчання гри на звуковисотних клавішних ударних інструментах* (дис. ... д-ра філос.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Одеса.
- Реброва, О., Хуан, Юйсі, Калюжна, О. (2021). Підготовка китайських студентів-вокалістів до виконання українського народно-пісенного репертуару як педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (113)*, 332–342. DOI 10.24139/2312-5993/2021.09/332-342 URL: https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/10/pedagogichni-nauky_9_2021.pdf
- Реброва, О. Є. (2022). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: монографія*. Одеса, ПНПУ імені К.Д. Ушинського.
- Реброва, О. Є. (2023). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: монографія*. Суми: ФОП Цьома С.П.
- Реброва, О. Є. (2025). Сутність і змістовий контент мистецької педагогіки у формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 3(152)*, 163–172. DOI <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-22>. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/24112/1/The%20essence.pdf>.
- Саннікова, А. (2022). Особливості психічних станів, що переживаються виконавцями. *Актуальні проблеми психології особистості: теорія, досвід, практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (28-29 квітня 2022 р., Одеса)*, (сс. 116–124).
- Скорик, Т. В. (2020). *Розвиток професійної успішності майбутнього вчителя в закладах вищої освіти України (друга половина XX – початок XXI століття): монограф.* Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А.

- Сотська, Г. І. (2014). *Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів в педагогічних університетах* (автореф. ... д-а пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Київ.
- Сотська, Г. І. (2014). *Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів в педагогічних університетах* (автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ.
- Стасько, Г. Є. (1995). *Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики* (автореф. дис.). Київ.
- Стахович, О. Г. (2002). *Основи вокальної педагогіки. Ч.1. Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій*. Харків-Суми.
- Степанова, Л. В., Толстова, Н. М., Кьон, Н. Г. (2023). Компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Інноваційна педагогіка*, 57(2), 46–51. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.8>
- Степанова, Л. П. (2023). Типові недоліки співу вокалістів-початківців та шляхи їх подолання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка»*. Серія: Педагогічні науки, 23(179), 14–119.
- Степанова, Л., Чжан, Венлі (2024). Теоретичні аспекти підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти до самостійної роботи над вокальним репертуаром. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*, 75, 76–86.
- Сунь, Сін (2017). Саморегуляція музично-виконавських дій як інтегративна властивість особистості майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти, 22(27), Ч.1, 132–136. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30485>
- Сунь, Сін (2019). *Формування умінь саморегуляції музично-виконавських дій майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук :13.00.02). Київ.
- Сюй, На (2023). *Концертно-сценічний артистизм вокалістів у процесі виконання китайських народних пісень* (дис. ... докт. філос.). Київ:

- Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0823U100873>
- Ся, Цзін (2019). *Методика розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів засобами візуального моделювання*. (автореф. дис. ... канд. наук). Київ.
- Тан, Цземін (2016). *Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_TanZemin_g.pdf
- Тан, Чжун (2023). *Формування емоційної стійкості учнів дитячої музичної школи в музично-виконавській діяльності* (дис. ... д-ра філос.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Суми.
- Тао, Жуй (2022). *Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу* (дис. ... докт. філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Одеса. URL: <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/taojui/anot.pdf>
- Тао, Жуй, Ніколаї, Г. (2021). Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. *Інноваційна педагогіка*, 37, 126–130. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/27.pdf>
- Тимошук, Є. А. (2025). *Психологічні особливості формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності*. (дис. ... д-ра філософії за спец. 053 «Психологія»). Національний університет «Острозька академія», Острог.
- У, Сюань (2020). *Партисипативна технологія у вокальній підготовці іноземних студентів як засіб соціокультурної адаптації* (дис. ... докт. філософії). Південноукраїнський нац. педагог. ун-т ім. К. Д. Ушинського, Одеса.
- Хань, Юйцень (2019). *Формування умінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання»). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.

- Хоменко, А. Б., Коробка, В. І., Крутько, Н. В., & Курсон, В. М. (2011). *Постановка голосу: навчально-методичний посібник*. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя.
- Хоу Цзянь (2010). *Художній світ китайської народної опери: діалог культур* (авторeref. дис. ... канд. мистецтв.). Нац. муз. акад. імені П. І. Чайковського. Київ.
- Цуй Шилін (2023). *Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації* (дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса.
- Чайка, В. М. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка.
- Чень Жуй (2023). *Методика формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання* (дис. ... докт. філософії галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.
- Чень, Юньхао. (2025). Саморегуляція музично-виконавської діяльності вокаліста як мистецтвознавчий феномен. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*, 3 (68), 127–140. Відновлено з [https://doi.org/10.31318/2414-052X.3\(68\).2025.343253](https://doi.org/10.31318/2414-052X.3(68).2025.343253).
- Черкасов, В. Ф, Гербер, А. Ф. (2025). Структура, засоби та вміння усвідомленої саморегуляції музично-виконавської діяльності музикантів-інструменталістів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 16, 68–76. URL: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.16.068-076.
- Чжан, Венлі. (2025). *Формування культури професійної самоорганізації майбутніх викладачів вокалу засобами самостійної роботи над камерно-вокальним репертуаром*. (дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

- Чжан, Цзицзін. (2025). *Камерно-вокальні цикли українських композиторів: генеза явища та виконавські особливості* (дис. ... докт. філософії). Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, Київ.
- Чжан, Яньфен (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Чжан, Яньфен. (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю*. (авт. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35245>.
- Чжоу, Є (2020). *Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів* (дис. ... доктора філософії: 014). ПНПУ імені К.Д. Ушинського. Одеса.
- Чжоу, Ї (2021). *Індивідуальний виконавський стиль в умовах глобалізації (на прикладі творчості китайських співаків)* (дис. д-ра філос. За спеціальністю 025 – «Музичне мистецтво»). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського, Харків; Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Суми.
- Чжу Юньжуй (2021). *Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій* (дис. ... доктора філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса. URL: <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/chzhu/anot.pdf>.
- Чжу, Юньжуй (2021). *Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій* (дис. ... доктора філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса. URL: <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/chzhu/anot.pdf>.

- Шевченко, Н. С. (2020). Елементи розширених вокальних технік у сучасному виконавстві. *Мистецтвознавчі записки*, 37, 124–128.
- 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.
- Шевчук, О. М. (2011). *Самовиховання і саморегуляція особистості: навчальний посібник*. Умань: РВЦ «Софія».
- Ши, Шучао (2017). Структурні компоненти професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (69), 331–342. URL: <https://share.google/BNFeIxR0ShAh8gu4g>.
- Шип, С. В. (2023). *Теорія художніх стилів: монографія*. Суми: ФОП Цьома С.П.
- Юань, Кай (2019). *Формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Юй, Хенюань (2022). *Формування вокально-виконавської майстерності китайських студентів в умовах інтернаціоналізації освітнього простору* (дис. ... д-ра філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/15893>.
- Юйань, Шаоцян (2022). *Формування вокально-фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах здоров'язбережувальних технологій* (дис. ... д-ра філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Юник Д. (2022а). Виконавська надійність музикантів у концертно-сценічній діяльності як науковий феномен. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*, 2(55), 65–81. URL: [https://doi.org/10.31318/2414-052X.2\(55\).2022.266548](https://doi.org/10.31318/2414-052X.2(55).2022.266548).

- Юник, Д. (2022b). Структурно-функціональна модель виконавської надійності музикантів у концертно-сценічній діяльності. *Часопис Національної музичної академії України. Вип. 3–4 (56–57)*, 71–96.
- Юцевич, Ю. Є. (1998). *Теорія і методика формування співацького голосу: навчально-методичний посібник*. Київ: ІЗМН.
- Яковенко, В. (2024). Професійна мотивація як педагогічна умова розвитку вокальної компетенції здобувачів сучасної мистецької освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук, Вип. 72, Том 3*, 337–340. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-3-52>.
- Ян, Ї. (2023). *Виконавська стабільність як основа концертно-сценічної діяльності піаністів* (дис. ... д-ра філос.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Київ.
- 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*, 3, 82–88.
- Ян, Пенфей. (2025). *Методика фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу України і Китаю на засадах європейської вокальної культури*. (дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Янь, Пен. (2025). *Формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом* (дис. ... доктора філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
- Alicke, M. D., Dunning, D., & Krueger, J. I. (2013). The self in social judgment. In D. E. Carlston (Ed.), *The Oxford handbook of social cognition*, (pp. 297–317). Oxford University Press.
- Al-Khleifat, K. (2025). The effects of vocal training on the cognitive and emotional development of young children. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 11(1), 113–124. <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2025.113>

- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation, № 38*, (pp. 69–164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In Gilbert D. T., Fiske S. T., Lindzey G. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology, Vols. 1 and 2*, (pp. 680-740). New York, NY: McGraw-Hill.
- <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1757907>
- Baumeister, R. F. (2002). Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self's executive function. *Self and Identity, 1*(2), 129–136.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). Ego-depletion, self-control, and choice. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of Experimental Existential Psychology*, (pp. 398–410). New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 351–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- Bland, A. M. (2008). Resilience and self-determination: The importance of basic psychological needs for thriving. *Journal of Humanistic Psychology, 48*(3), 290–322. <https://doi.org/10.1177/0022167808319722>
- Block, J., & Block, J. H. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 13*, (pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 349–361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=375764>

- Burke, P. J., Stets, J. E. (1999). Trust and Commitment through Self-Verification. *Social Psychology Quarterly*, 62(4), 347. <https://doi.org/10.2307/2695833>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2016). Self-regulation of action and affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (3rd ed.)*. New York, NY: Guilford Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: a control-process view. *Psychological Review*, 97, 19-35. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.19>
- Cheung, F. M., et al. (2014). The Five-Factor Model of personality and beyond. *Asian Journal of Social Psychology*, 17(2), 91–101. doi: <https://doi.org/10.1111/ajsp.12042>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- D'Olivares Durán Nelson (2009). *Identity Theory – Peter J. Burke & Jan E. Stets*. Oxford University Press.
- Erber, R., Erber, M. W. (2000). The self-regulation of moods: second thoughts on the importance of happiness in everyday life. *Psychological Inquiry*, 11, 142-148. doi: 10.1207/S15327965PLI1103_02
- Evans, P. (2023). Motivation and self-regulation in music, musicians, and music education. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory*, (pp. 638–664). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.32>
- Gailliot, M. T., Mead, N. L., Baumeister, R. F. (2008). Self-regulation. In O.P. John, R.W. Robins, & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and*

Research, (pp. 472-491). The Guilford Press
<https://psycnet.apa.org/record/2008-11667-018>

- Guo, Yanjun & Nikolai, H. (2022). Methodological and Methodical Foundations of Studying the Issue of Future Voice Teachers' Artistic-Didactic Competence Formation. *Professional Education: methodology, theory and technologies*, 15, 70-91. DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2022-15-70-91>.
- Guo, Yanjun (2023). Diagnostic apparatus for the study of future vocal teachers' artistic-didactic competence formation. *IV International Scientific Conference... 10.02.2023, Zhytomyr*, (cc. 157-159). URL: <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/10.02.2023/17>
- Hart O. (1989) The dissociation theory of Pierre Janet. *Journal of Traumatic Stress*, 2 (4), 397–412.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280–1300. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1280>
- Kenny, D. T. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: Oxford University
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (1985). *Action control: From cognition to behavior*. Berlin: Springer.
- Kuhn, M. H. (1964). Major trends in symbolic interaction theory in the past twenty-five years. *The Sociological Quarterly*, 5, 61-84.
- McCall, G. (2003). The me and the not-me: Positive and negative poles of identity. In P. J. Burke, T. J. Owens, R. T. Serpe, and P. A. Thoits (Eds.), *Advances in identity theory and research*, (pp. 11-26). New York: Kluwer Academic/Plenum. <https://psycnet.apa.org/record/2003-07156-001>
- McPherson, G. E., Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In: Colwell R., Webster P. (Eds.). *MENC*

Handbook of Research on Music Learning, Vol. 2. New York: Oxford University Press.

- Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification. *Psychological Review*, *106*(1), 3–19. doi: <https://doi.org/10.1037/0033>
- Mischel, W., & Ebbsen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *16*(2), 329–337. doi: <https://doi.org/10.1037/h0029815>
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(4), 687–696. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.687>
- Muraven, M. (2012). Ego depletion: Theory and evidence. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Negru, S. D. (2015). Computer-assisted Vocal Didactics. A Possible Use of Sibelius 7 in the Study of Singing. *Information and communication technology in musical field*, *6*, 41-45.
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education, Vol. 28, № 1*, 83–107.
- Porta, A. (2018). Broadening the scope of music didactics: perception of the sonic environment. *ICERI 2018 Conference Proceedings*, 3183–3190.
- Porta, A., & Vernia Carrasco, A. M. (2015). *Aprendiendo a ser maestro. Didáctica de la Expresión Musical en Primaria*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Rosenberg, M. (1990). The self-concept: Social product and social force. In M. Rosenberg and R. H. Turner (Eds.), *Social psychology: Sociological perspectives*, (pp. 593-624). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2004). The development of executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(2), 65–68. doi: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00299.x>

- Stryker, S. (2002). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Caldwell, NJ: Blackburn Press.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271–324. doi: <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Thagard, P. (2014). *The cognitive science of science: Explanation, discovery, and conceptual change*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thagard, P., Wood, J. V. (2015). Eighty phenomena about the self: representation, evaluation, regulation, and change. *Frontiers in Psychology, 6*, 334. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00334>
- Turner, R. H. (1962). Role-taking: Process versus conformity. In A. M. Rose (Ed.), *Human behavior and social processes*, (pp. 20-40). Boston: Houghton Mifflin.
- Turner, R. H. (1978). The role and the person. *American Journal of Sociology, 84*, 1-23.
- Vandekerckhove, M., von Scheve, C., Ismer, S., Jung, S., and Kronast, S. (Eds.) (2008). *Regulating Emotions: Culture, Social Necessity, and Biological Inheritance*. Malden, MA: Blackwell. [https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/emotionen/team/pics_and_files/Regulating Emotions Intro.pdf](https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/emotionen/team/pics_and_files/Regulating%20Emotions%20Intro.pdf)
- Wang Binbin & Nikolai, H. (2021). The structure of transcultural competence of the masters of musical art. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 5*(109), 305-316.
- Wegner, D. M. (1989). *White bears and other unwanted thoughts*. New York, NY: Viking.
- Yu, H., & Koehn, N. (2021). Internationalisation for mobility and home (IfMH) as a conceptual basis for reforming music education. *Ad Alta Journal of Interdisciplinary Research, 11*(2), 127–131. <https://doi.org/10.33543/1102>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

**Таблиця відповідності компонентів, критеріїв та показників
підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-
виконавської саморегуляції**

Компоненти	Критерії	Показники
мотиваційно-інтенційний	ціннісно-вольовий	<ul style="list-style-type: none"> - міра усвідомлення саморегуляції як цінності у професійному становленні виконавця-вокаліста; - міра вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції; - ступінь здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності
пізнавально-пошуковий	гностично-індивідуальний	<ul style="list-style-type: none"> - міра теоретичної обізнаності щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення; - ступінь спроможності до усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування; - ступінь ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості
рефлексивно-регулятивний	контрольно-рефлексивний контрольно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь спроможності здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання; - міра здатності інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті; - міра здатності до творчої самореалізації через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження рефлексія

Додаток Б

Таблиця Б.1

Методична карта дослідження рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції

Критерії	Показники	Діагностичні методики
ціннісно-вольовий	міра усвідомлення саморегуляції як цінності у професійному становленні виконавця-вокаліста	анкетування на вияв міри здатності сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як запоруку вокального здоров'я, подолання хвилювання та стабільного звучання голосу, керування психофізіологічним станом під час виступу, підтримки сценічної надійності та працездатності творчо-діагностичне завдання для діагностики міри здатності сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як чинник творчого розвитку, засіб формування власного художнього "Я", інтерпретаційної свободи та довершеності художньо-естетичного результату
	міра вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції	творчо-діагностичне завдання щодо вияву міри здатності відчувати та диференціювати позитивні мотиви до власного творчого зростання, досягнення гармонії між технічною досконалістю співу та його емоційно-сміисловою наповненістю опитування на вияв міри здатності сприймати вокально-виконавське самовдосконалення як природний шлях професійного й особистісного саморозвитку
	ступінь здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності	творчо-діагностичне завдання щодо вияву рівня якості підготовки до усвідомленого керування емоційними реакціями, вольовими зусиллями задля зосередження на виразності художнього образу та підтримки якісного звукоутворення діагностична картою на виявлення рівня якості підготовки до аналізу впливу емоційно-когнітивних установок на якісні характеристики звукоутворення, інтонаційну та сценічну виразність
гностично-індивідуальний	міра теоретичної обізнаності щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення	тестування на вияв рівня системних знань щодо анатоμο-фізіологічних основ співацького звукоутворення творчо-діагностичне завдання для вияву міри здатності до раціонального застосування резервів голосоутворення та

		подолання перевантаження голосової поведінки
	ступінь спроможності до усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування	діагностична карта для виявлення міри здатності контролювати вокально-дихальний апарат, регулювати дихальний процес з фонаційним
		творчо-діагностичне завдання на вияв міри здатності до свідомої координації артикуляційних і резонаторних дій
	міра здатності до ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості	творчо-діагностичне завдання на вияв рівня якості підготовки до диференціації та усунування ознак голосової втоми
		творчо-діагностичне завдання для вияву рівня якості підготовки до саморегуляції вокальних навантажень та застосування індивідуальних технік підтримки еластичності голосових складок
контрольно-рефлексивний	ступінь спроможності здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних компонентів виконання	діагностична карта для виявлення міри здатності усвідомлено керувати сценічним станом, контролювати відповідність комплексу вокально-сценічних засобів виразності емоційно-образному змісту твору
		творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до оперативної корекції виконавського процесу, стабільності засобів естетичного впливу на слухачів у непередбачених ситуаціях
	міра здатності інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті	анкетування для виявлення рівня підготовленості до підпорядкування вокально-технічних прийомів реалізації художнього задуму твору
		творчо-діагностичне завдання для виявлення рівня підготовленості до створення індивідуальної виконавської концепції з переконливим, емоційно-виразним трактуванням образу та його артистичним поданням
	міра здатності до творчої самореалізації через гармонійне поєднання внутрішнього стану й сценічного самовираження	опитування щодо виявлення рівня підготовленості до природної трансляції власного внутрішнього емоційного стану засобами вокально-сценічної виразності
		творчо-діагностичне завдання на виявлення рівня підготовленості демонструвати індивідуальний стиль вокально-виконавської саморегуляції

Додаток В

Методики для діагностики рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за ціннісно-вольовим критерієм

Анкетування на вияв міри здатності сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як запоруку вокального здоров'я, подолання хвилювання та стабільного звучання голосу, керування психофізіологічним станом під час виступу, підтримки сценічної надійності та працездатності

1. *Я вважаю, що вокально-виконавська саморегуляція є ключовим чинником збереження вокального здоров'я співака*

- не погоджуюсь
- частково погоджуюсь
- переважно погоджуюсь
- повністю погоджуюсь

2. *Я вважаю, що вміння контролювати та коригувати вокальну техніку допомагає співакові уникати голосових перевантажень під час виступу*

- не погоджуюсь
- частково погоджуюсь
- переважно погоджуюсь
- повністю погоджуюсь

3. *Я розумію, що у мене, як співака, повинні бути власні ефективні техніки вокально-виконавської саморегуляції*

- не погоджуюсь
- частково погоджуюсь
- переважно погоджуюсь
- повністю погоджуюсь

4. *Я погоджуюсь з думкою, що існує міцний зв'язок між вокально-виконавською саморегуляцією та якістю звучання мого голосу*

- не погоджуюсь
- частково погоджуюсь
- переважно погоджуюсь
- повністю погоджуюсь

5. *Я вмію контролювати своє хвилювання перед виступом на сцені*

- не знаю, як це робити
- володію частковими навичками самоконтролю
- впевнений, що ймовірно зможу справитись зі сценічним хвилюванням
- впевнений, що зможу подолати емоційну напругу перед виступом

6. *Я здатний під час концертного виступу підтримувати стабільність вокальної техніки*

- не впевнений, що зможу підтримувати
- не маю досвіду, як практично це робити
- володію навичками підтримки стабільності, але не впевнений, що зможу контролювати ситуацію
- впевнений, що зможу, виступаючи на сцені підтримати стабільність власного технічного ресурсу

7. *Я вмю застосовувати саморегулятивні прийоми для зменшення стресу у процесі сценічного виступу*

- не знайомий з прийомами психофізіологічної саморегуляції
- володію частковими навичками саморегулювання
- впевнений, що ймовірно зможу застосувати такі прийоми
- впевнений, що за рахунок саморегуляції зменшити стрес

8. *Я вмю швидко скоригувати ознаки голосової втоми*

- не знаю, як це зробити
- не маю досвіду такої корекції
- володію навичками корекції голосоутворення, натомість не можу ними скористатися у непередбачених ситуаціях
- впевнений, що зможу швидко здійснити самокорекцію якості звучання

9. *Я здатний контролювати якість звучання мого голосу навіть в ситуаціях високих голосових навантажень*

- не впевнений, що зможу контролювати
- не маю досвіду, як практично це робити
- володію навичками самоконтролю, але не впевнений, що зможу це робити завжди
- впевнений, що зможу контролювати якість звучання в ситуаціях високих голосових навантажень

10. *Я вважаю, що вокально-виконавська саморегуляція допомагає мені зберігати сценічну працездатність упродовж усього виступу*

- не погоджуюсь
- частково погоджуюсь
- переважно погоджуюсь
- повністю погоджуюсь

11. *Яка техніка саморегуляції допомагає Вам знизити сценічне хвилювання?*

- дихальна
- концентрації уваги
- контролю вокальної опори
- регуляції емоційного стану

12. *Я швидко адаптуюсь до акустики залу та звучання акомпанементу*

- не впевнений
- частково впевнений
- переважно адаптуюсь
- швидко адаптуюсь

Методика обробки результатів. Адаптаційний рівень міри здатності сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як запоруку вокального здоров'я, подолання хвилювання та стабільного звучання голосу, керування психофізіологічним станом під час виступу, підтримки сценічної надійності та працездатності – 4–12 балів, низький – 16–24, достатній – 28–36, високий – 40–48.

Аналіз результатів. Результати проведеного анкетування на вияв міри здатності сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як запоруку вокального здоров'я, подолання хвилювання та стабільного звучання голосу, керування психофізіологічним станом під час виступу, підтримки сценічної надійності та працездатності є наступними: 55,17% у респондентів КГ та 41,38% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 20,69% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ низького рівня; 17,24% у респондентів КГ та 20,69% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 6,89% у респондентів КГ та 10,34% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників мотиваційно-інтенційного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Творчо-діагностичне завдання для діагностики міри здатності сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як чинник творчого розвитку, засіб формування власного художнього “Я”, інтерпретаційної свободи та довершеності художньо-естетичного результату.

Критерії оцінювання: самостійність вибору вокально-технічних та саморегулятивних прийомів для досягнення художньо-емоційної виразності; ініціативність у пошуку власних інтерпретаційних ідей та додавання особистих художньо-мотивованих нюансів у вокальний текст; усвідомленість словесних коментарів щодо впливу зміни вокальної техніки на виразність образу; вміння вербалізувати власні творчі інтенції; самоаналіз ефективності обраних прийомів вокально-виконавської саморегуляції; збереження цілісності виконавського процесу у моментах емоційного хвилювання або технічно-ускладнених фрагментах твору; пошук шляхів удосконалення у виконанні складніших творчих завдань.

Аналіз результатів. Результати проведеного творчо-діагностичного завдання для діагностики міри здатності сприймати вокально-виконавську саморегуляцію як чинник творчого розвитку, засіб формування власного художнього “Я”, інтерпретаційної свободи та довершеності художньо-естетичного результату є наступними: 48,28% у респондентів КГ та 41,38% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 27,59% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ низького рівня; 10,34% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 13,79% у респондентів КГ та 3,45% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості показників мотиваційно-інтенційного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Творчо-діагностичне завдання щодо вияву міри здатності відчувати та диференціювати позитивні мотиви до власного творчого зростання, досягнення гармонії між технічною досконалістю співу та його емоційно-смісловою наповненістю

Критерії оцінювання: активність щодо пошуків нових технічних прийомів та виконання більш складних емоційно-сміслових завдань у процесі вивчення твору; концентрація уваги на фрагментах, потребуючих корекції та швидка реакція щодо виправлення помилок дисбалансу технічної та емоційно-сміислової складових озвучування тексту; чіткість формулювання власних творчих цілей щодо технічного та емоційно-образного удосконалення виконання твору; самостійність та вмотивованість у творчому зростанні між аудиторними заняттями у виконанні вправ на дихання, складних пасажів, роботи над дикцією тощо та їх доцільності в емоційно-смісловому тлумаченні тексту; усвідомлення власних мотивів вокально-виконавського зростання; піднесений та натхненний стан роботи над вивченням твору; допитливість та прагнення досягти очікуваного художнього результату.

Аналіз результатів. Результати проведеного творчо-діагностичного завдання для виявлення міри здатності відчувати та диференціювати позитивні мотиви до власного творчого зростання, досягнення гармонії між технічною досконалістю співу та його емоційно-смісловою наповненістю були наступними: 44,83% у респондентів КГ та 34,48% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 27,59% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ низького рівня; 24,14% у респондентів КГ та 20,69% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 3,45% у респондентів КГ та 17,24% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості другого показника ціннісно-вольового критерію мотиваційно-інтенційного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Опитування на вияв міри здатності сприймати вокально-виконавське самовдосконалення як природний шлях професійного й особистісного саморозвитку

1. *Що впливає на усвідомлення Вами важливості постійного вокально-виконавського самовдосконалення?*

- Розуміння того, що воно є основою моєї майбутньої професії
- Бажання професійно зростати
- Високий естетичний потенціал вокального виконавства
- Методи викладання мого викладача
- Сприйняття розвитку голосу як тривалого й безперервного процесу
- Регулярне оновлення моїх знань про вокальну техніку та техніки вокально-виконавської самрегуляції
- Інше (вказати)

2. *Чи усвідомлюєте Ви власні мотиви щодо вокально-виконавського самовдосконалення як шляху професійного та особистісного саморозвитку?*

- Я відчуваю потребу вдосконалювати свій голос і виконавську манеру

- Я відчуваю потребу вдосконалюватись у техніках саморегуляції для особистісного зростання
 - Мене мотивує прагнення до максимально виразного відтворення тексту за допомогою технік саморегуляції
 - Я відчуваю задоволення від процесу роботи над вокальним твором
 - Я відчуваю задоволення від роботи над виконавською інтерпретацією твору
 - Я відчуваю задоволення від подолання сценічного хвилювання під час підготовки до виступу
 - Інше (вказати)
3. *Чи відчуваєте Ви відповідальність за власний професійний саморозвиток?*
- Я вмію організовувати власний графік голосових навантажень
 - Я здатний здійснювати об'єктивну самооцінку моїх професійних якостей та бачити перспективи свого саморозвитку
 - Я здатний здійснювати планування саморозвитку моїх вокально-технічних та саморегулятивних досягнень
 - Я регулярно аналізую свої виконавські досягнення з метою фіксації мого прогресу
 - Я відповідально ставлюся до рекомендацій мого викладача з виконавської майстерності і намагаюся досягти кращого результату
 - Я відповідально ставлюся до досягнення високої якості звучання під час самостійної роботи над вокальним текстом вдома
 - Інше (вказати)
4. *Чи відчуваєте Ви потребу у зростанні вокально-виконавського досвіду з метою професійного та особистісного саморозвитку?*
- Я зацікавлений в опануванні нових технік співу
 - Я зацікавлений в опануванні нових технік вокально-виконавської саморегуляції
 - Мені цікаві будь-які експерименти, що сприяють розвитку голосу
 - Мені цікаво досягати художнього зростання у виконанні вокальних творів різних жанрів та стилів
 - Я зацікавлений віднаходити будь-яку інформацію про здоров'я голосу та голосову стабільність під час сценічного виконання творів
 - Інше (вказати)
5. *Чи усвідомлюєте Ви зв'язки між вокально-виконавським самовдосконаленням і сценічною витривалістю?*
- Я розумію, що постійне удосконалення моєї вокальної техніки впливає на зростання рівня моє вокально-сценічної надійності
 - Я відчуваю пряму залежність між моїм вокально-виконавським саморозвитком та емоційною витривалістю на сцені
 - Я впевнений, що вдосконалення моєї вокальної техніки сприяє більшій індивідуалізації моєї сценічної інтерпретації творів
 - Я впевнений, що моїй сценічній витривалості сприяє застосування технік саморегуляції
 - Я впевнений, що вокально-виконавське самовдосконалення є визначальною складовою мого професійного іміджу
 - Інше (вказати)

6. *Які форми вокально-виконавського самовдосконалення Ви вважаєте для себе найбільш ефективними?*

- Самостійне опрацювання творів після заняття з викладачем
- Вокально-технічні тренінги
- Майстер-класи досвідчених педагогів-вокалістів
- Самоаналіз власних виступів
- Концертну практику
- Дихальні практики
- Інше (вказати)

7. *Які перешкоди Вашого систематичного вокально-виконавського самовдосконалення Ви б виявили?*

- Нестабільність вмотивованості
- Відсутність концентрації уваги на виконавській цілісності музичного тексту
- Невміння долати голосову перевтому
- Невірно-сформовані вокальні навички
- Невідповідність вправ інтерпретаційним завданням
- Нерозвиненість внутрішнього слуху
- Нерозуміння виконавських вимог до втілення жанру і стилю
- Інше (вказати)

8. *Яких результатів вокально-виконавського самовдосконалення Ви плануєте досягти найближчим часом?*

- Покращити точність інтонації
- Зменшити зайву м'язову напругу
- Надалі розвивати здатність до самокорекції під час виконання
- Більш органічно поєднувати вокально-технічний та художньо-образний складники виконання
- Знизити рівень сценічного хвилювання
- Підвищити здатність формулювати власні виконавські завдання
- Інше (вказати)

Методика обробки результатів. Адаптаційний рівень міри здатності сприймати вокально-виконавське самовдосконалення як природний шлях професійного й особистісного саморозвитку – 6–12 балів, низький – 12–24, достатній – 24–36, високий – 36–48.

Аналіз результатів. Результати проведеного опитування респондентів на вияв міри здатності сприймати вокально-виконавське самовдосконалення як природний шлях професійного й особистісного саморозвитку є наступними: 58,62% у респондентів КГ та 48,28% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 13,79% у респондентів КГ та 20,69% у респондентів ЕГ низького рівня; 17,24% у респондентів КГ та 20,69% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 10,34% у респондентів КГ та 10,34% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки другого показника ціннісно-вольового критерію мотиваційно-інтенційного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Творчо-діагностичне завдання щодо вияву рівня якості підготовки до усвідомленого керування емоційними реакціями, вольовими зусиллями задля зосередження на виразності художнього образу та підтримки якісного звукоутворення

Критерії оцінювання: збереження якості звукоутворення під час емоційних кульмінацій; виправданість тілесних реакцій для передачі виразності художнього образу; безперервність спрямування уваги на образ, а не на відчуття хвилювання; швидкість відновлення емоційного балансу, повернення контролю над диханням, відтворення технічної вправності, дотримання логіки музичного розгортання; диференціація й корекція власних емоційних реакцій та свідомий вибір доцільних вокально-технічних засобів виразності; стабільність підтримки якісного звукоутворення за рахунок спрямування емоцій до підсилення виразності образу.

Аналіз результатів. Результати проведеного творчо-діагностичного завдання для виявлення рівня якості підготовки до усвідомленого керування емоційними реакціями, вольовими зусиллями задля зосередження на виразності художнього образу та підтримки якісного звукоутворення були наступними: 51,72% у респондентів КГ та 31,03% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 31,03% у респондентів КГ та 34,48% у респондентів ЕГ низького рівня; 13,79% у респондентів КГ та 24,14% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 3,45% у респондентів КГ та 10,34% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання якості першої ознаки третього показника ціннісно-вольового критерію мотиваційно-інтенційного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Діагностична карта на виявлення рівня якості підготовки до аналізу впливу емоційно-когнітивних установок на якісні характеристики звукоутворення, інтонаційну та сценічну виразність

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою.

Риси вокально-виконавського процесу	Шкала оцінок
Мій емоційний стан впливає на якість звукоутворення	5 4 3 2 1
Мої внутрішні мисленнєві установки впливають на стабільність голосоутворення	5 4 3 2 1
Когнітивна концентрація на художньому образі допомагає мені точно інтонувати	5 4 3 2 1
Я не допускаю, щоб сценічне хвилювання впливало на дихальну опору	5 4 3 2 1
Я розумію, що зміна емоційної барви образу впливає на тембр голосу	5 4 3 2 1
Я контролюю, щоб стрес або надмірна концентрація у процесі виконання не викликали зміни вокального звуку	5 4 3 2 1
Я вирізняю фрагменти звучання твору, коли мій рівень тривожності починає впливати на неточність інтонування	5 4 3 2 1
Я помітив, що моя самовпевненість як позитивна установка, покращує мою інтонаційну стабільність виконання	5 4 3 2 1

Вірності моєї інтонації сприяє стан емоційного спокою та концентрації на художньому образі	5 4 3 2 1
Я пов'язую свій емоційно-вольовий стан з артистичністю виконання	5 4 3 2 1
Я помітив, що мій внутрішній емоційний стан впливає на міміку, пластичність і сценічну поведінку	5 4 3 2 1
Я здатний проаналізувати мої досягнення і проблеми з точки зору впливу емоційно-когнітивних установок на якість сценічного виступу	5 4 3 2 1
Я вмю обрати техніки саморегуляції з метою покращення інтонування та тембрального наповнення звучання голосу	5 4 3 2 1
Емоційно-когнітивні установки допомагають мені покращити сценічну інтерпретацію твору	5 4 3 2 1
Я володію навичками контролю емоційного стану перед виходом на сцену	5 4 3 2 1
Я знаю, які саме емоційні стани найбільш позитивно впливають на якість мого співу	5 4 3 2 1
Для стабілізації стану під час хвилювання я застосовую прийоми емоційно-художньої та вокально-технічної саморегуляції	5 4 3 2 1

Методика обробки результатів. Адаптаційний рівень рівня якості підготовки до аналізу впливу емоційно-когнітивних установок на якісні характеристики звукоутворення, інтонаційну та сценічну виразність – 3–12 балів, низький – 12–24, достатній – 24–36, високий – 36–48.

Аналіз результатів. Результати розв'язання діагностичної карти на виявлення рівня якості підготовки до аналізу впливу емоційно-когнітивних установок на якісні характеристики звукоутворення, інтонаційну та сценічну виразність є наступними: 51,72% у респондентів КГ та 31,03% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 24,14% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ низького рівня; 20,69% у респондентів КГ та 31,03% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 3,45% у респондентів КГ та 10,34% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки третього показника ціннісно-вольового критерію мотиваційно-інтенційного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Додаток Г

Методики для діагностики рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за гностично-індивідуальним критерієм

Тестування на вияв рівня системних знань щодо анатоμο-фізіологічних основ співацького звукоутворення

1. *Які органи утворюють голосовий апарат?*
 - ротова і носова порожнини з придатковими пазухами
 - глотка
 - гортань з голосовими складками
 - трахея
 - бронхи
 - легені
 - грудна клітина з дихальними м'язами і діафрагмою
 - м'язи черевної порожнини
 - все разом
2. *Що утворює співацьку механіку?*
 - органи дихання
 - голосові складки
 - резонатори
 - органи артикуляції
 - органи контролю та управління
 - все разом
3. *Що відноситься до верхнього типу дихання?*
 - поверхнєве (плечове, ключичне)
 - грудне
 - грудно-діафрагматичне
 - все разом
4. *Які типи дихання відносяться до нижнього?*
 - нижньо-реберне
 - нижньо-реберно-діафрагматичне
 - мішане
 - все разом
5. *Яка м'язова структура забезпечує контрольований видих під час співу?*
 - міжреберні м'язи
 - діафрагма
 - грудний м'яз
 - трапецієподібний м'яз
6. *Яку функцію виконують у співі зовнішні міжреберні м'язи?*
 - замикають голосові складки
 - забезпечують керований видих
 - підвищують гортанний тиск
 - сприяють форсуванню звуку
7. *Яку функцію голосових складок можна вважати головною у процесі звукоутворення?*

- формування артикуляції
 - створення об'єму резонансу
 - вібрація для формування первинного звуку
 - регуляція повітряного потоку
8. *Від чого залежить індивідуальний тембр голосу?*
- анатомічні особливості голосового апарату
 - узгодженість роботи голосових складок і дихання
 - робота резонаторів
 - все разом
9. *Чим характеризується вібрато як особлива якість співацького голосу?*
- зміна сили
 - зміна тембру
 - змін висоти звуку
 - своєрідна рівна пульсація під час звучання голосу
 - все разом
10. *Що називається фонаційним порогом?*
- частота резонансу
 - межа динамічного діапазону
 - максимальна сила голосу
 - мінімальний тиск повітря для початку вібрації голосових складок
11. *Що відноситься до резонаторів?*
- грудна клітина з легенями, трахеєю, бронхами – основний, нижній резонатор
 - голова – верхній резонатор
 - носоглотка – проміжний резонатор
 - ротова порожнина – передній, завершальний резонатор
 - все разом
12. *Який резонатор вважається головним для яскравого верхнього регістру?*
- трахея
 - носоглотка
 - грудна клітина
 - ротова порожнина
13. *Що виконує головну роль у формуванні голосних?*
- щелепа
 - губи
 - язик і форма ротової порожнини
 - м'яке піднебіння
14. *Який з артикуляційних механізмів є найважливішим для чіткої дикції?*
- щільне змикання губ
 - передня артикуляція
 - глибоке опускання щелепи
 - задньоязикова артикуляція
15. *Чим визначається перехід між регістрами?*
- рух щелепи
 - сила видиху
 - зміна положення язика
 - зміна режиму роботи голосових складок

16. *До чого у звукоутворенні призводить надмірне м'язове напруження?*
- змінює тембр
 - зменшує фонаційний тиск
 - блокує вібрацію
 - збільшує чіткість інтонування

Методика обробки результатів. Адаптаційний рівень системних знань щодо анатоמו-фізіологічних основ співацького звукоутворення – 3–12 балів, низький – 12–24, достатній – 24–36, високий – 36–48.

Аналіз результатів. Результати тестування на вияв рівня системних знань щодо анатоמו-фізіологічних основ співацького звукоутворення є наступними: 34,48% у респондентів КГ та 41,38% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 27,59% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ низького рівня; 31,03% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 6,89% у респондентів КГ та 3,45% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки першого показника гностично-індивідуального критерію пізнавально-пошукового компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Творчо-діагностичне завдання для вияву міри здатності до раціонального застосування резервів голосоутворення та подолання перевантаження голосової поведінки

Критерії оцінювання: усвідомленість контролю дихання; природність та стабільність звучання голосу в усьому діапазоні; застосування технік розподілу резонансів та зміни позиції при переході між регістрами; економність використання голосового ресурсу; чіткість артикуляції зі збереженням вокальної якості звуку; зменшення виявів нечіткої інтонації у ситуаціях перевантажень; рівність тембру у різних динамічних відтінках; природність голосу після занять; уважність до розпізнавання перших ознак перевтоми та корекція голосу до відчуття вільного звучання.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для вияву міри здатності до раціонального застосування резервів голосоутворення та подолання перевантаження голосової поведінки є наступними: 48,26% у респондентів КГ та 41,38% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 27,59% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ низького рівня; 17,24% у респондентів КГ та 20,69% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 6,89% у респондентів КГ та 10,34% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки першого показника гностично-індивідуального критерію пізнавально-пошукового компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Діагностична карта для виявлення міри здатності контролювати вокально-дихальний апарат, регулювати дихальний процес з фонаційним

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою.

Риси вокально-виконавського процесу	Шкала оцінок
Я усвідомлюю різницю між ключичним, грудним і діафрагмально-реберним диханням	5 4 3 2 1
Я розумію, що діафрагма та міжреберні м'язи беруть участь у стабілізації фонаційного тиску	5 4 3 2 1
Я вмію здійснювати вільний, глибокий, безшумний вдих	5 4 3 2 1
Я контролюю швидкість та інтенсивність повітряного потоку	5 4 3 2 1
Я починаю звук на рівномірному, несильному видиху	5 4 3 2 1
Я координую роботу діафрагми та голосових складок при зміні динаміки	5 4 3 2 1
Я підтримую опору при переходах між регістрами	5 4 3 2 1
Я виконую довгі фрази без відчутного падіння опори	5 4 3 2 1
Я зберігаю рівномірність повітряного потоку при зміні темпу і штрихів	5 4 3 2 1
Я зберігаю гнучке черевне дихання під час різних вокальних навантажень	5 4 3 2 1
Я розумію, як саме зміна емоційного стану впливає на дихальний режим	5 4 3 2 1
Я здатний самостійно вносити корекції під час репетиції	5 4 3 2 1
Я вмію контролювати дихання навіть під час ускладнених емоційно-виконавських фрагментів твору	5 4 3 2 1
Я розумію, що дихальна опора є основою якісного звукоутворення	5 4 3 2 1
Я можу підтримувати розширення нижніх ребер у процесі співу	5 4 3 2 1
Я зберігаю баланс між диханням і змиканням складок у процесі виконання різних вокальних завдань	5 4 3 2 1

Методика обробки результатів. Адаптаційний рівень міри здатності контролювати вокально-дихальний апарат, регулювати дихальний процес з фонаційним – 3–12 балів, низький – 12–24, достатній – 24–36, високий – 36–48.

Аналіз результатів. Результати розв'язання діагностичної карти для виявлення міри здатності контролювати вокально-дихальний апарат, регулювати дихальний процес з фонаційним: 51,72% у респондентів КГ та 31,03% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 24,14% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ низького рівня; 20,69% у респондентів КГ та 31,03% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 3,45% у респондентів КГ та 10,34% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки другого показника гностично-індивідуального критерію пізнавально-пошукового компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Творчо-діагностичне завдання на вияв міри здатності до свідомої координації артикуляційних і резонаторних дій

Критерії оцінювання: чіткість артикуляції без надмірної напруги голосового апарату, стабільність тембру під час зміни голосних, вміння відчувати роботу верхніх резонаторів та дотримуватись високої позиції; дотримання синхронності артикуляції та резонансного налаштування, стабільна форма ротової порожнини; корекція звуку відповідно до відчуття його розміщення, збереження резонансних відчуттів та якості артикуляції під час переходів між регістрами; артикуляційна

логіка не порушує плавності звуковедення на legato; свідомість корекції вокальних модифікацій голосних; здатність не створювати повітряного шуму та не втрачати резонансного фокусування на приголосних; відчутність стомлення в артикуляційному апараті та перенапруження у шії після співу.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для вияву міри здатності до свідомої координації артикуляційних і резонаторних дій є наступними: 31,03% у респондентів КГ та 31,03% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 37,93% у респондентів КГ та 31,03% у респондентів ЕГ низького рівня; 17,24% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 13,79% у респондентів КГ та 10,34% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки другого показника гностично-індивідуального критерію пізнавально-пошукового компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Творчо-діагностичне завданням на вияв рівня якості підготовки до диференціації та усунування ознак голосової втоми

Критерії оцінювання: професійна чутливість до якості власного голосу та розпізнавання перших ознак голосової втоми; своєчасна диференціація видів голосової втоми (психофізіологічної, артикуляційної, резонаторної тощо) та вміння здійснювати корекцію різними способами; вміння аналізувати причини голосової втоми під час вивчення твору; свідоме застосування різних технік профілактики голосової втоми; оперативність коригування техніки при виявленні ознак втоми; раціональне планування репетиційного часу і голосових навантажень; вибір та виконання спеціальних релаксаційних вправ для зняття втоми; самоаналіз меж власного голосового ресурсу після репетиції та сценічного виступу; демонстрація високого рівня профілактики втоми; адаптивність щодо перенесення саморегулятивних навичок на будь-який репертуар.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для вияву рівня якості підготовки до диференціації та усунування ознак голосової втоми є наступними: 27,59% у респондентів КГ та 34,48% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 34,48% у респондентів КГ та 34,48% у респондентів ЕГ низького рівня; 27,59% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 10,34% у респондентів КГ та 3,45% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки другого третього гностично-індивідуального критерію пізнавально-пошукового компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Творчо-діагностичне завдання для вияву рівня якості підготовки до саморегуляції вокальних навантажень та застосування індивідуальних технік підтримки еластичності голосових складок

Критерії оцінювання: вміння планування репетиційного циклу з уникненням перевантаження складок; своєчасне відчуття зниження еластичності голосових складок; здатність адаптувати техніку співу до стану голосового апарату:

переходити на більш м'яку атаку та легшу резонаторну позицію, застосовувати модифікацію голосних для зниження тиску, змінювати динаміку і уникати зайвого f тощо; демонстрація технік підтримки еластичності голосових складок, зокрема, м'якого фонаційного ковзання, повернення до природного резонансу без тиску, чергування голосового і дихального шумів, помірної вокалізації на напівзакритих голосових трактах, контрольованої дихальної економії тощо; розуміння очікуваного ефекту вправ на повернення гнучкості, вібраційної реакції, стійкості атаки; вербалізація відчуття зміни якості звуку, зміщення фокусу; аналіз та вибір технік для оперативного усунення проблем; використання полегшених технічних варіантів у розучуванні тексту; чергування складних і легких фрагментів твору; підтримувати стабільність голосу від заняття до заняття, від виступу до виступу.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для вияву рівня якості підготовки до саморегуляції вокальних навантажень та застосування індивідуальних технік підтримки еластичності голосових складок є наступними: 34,48% у респондентів КГ та 34,48% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 27,59% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ низького рівня; 20,69% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 17,24% у респондентів КГ та 10,34% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки третього показника гностично-індивідуального критерію пізнавально-пошукового компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Додаток Д

Методики для діагностики рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за контрольно-рефлексивним критерієм

Діагностична карта для виявлення міри здатності усвідомлено керувати сценічним станом, контролювати відповідність комплексу вокально-сценічних засобів виразності емоційно-образному змісту твору

Інструкція. При заповненні наведеної таблиці обведіть відповідний бал, здійснюючи самооцінювання за п'ятибальною шкалою.

Риси вокально-виконавського процесу	Шкала оцінок
Я переходжу до стану творчої зібраності перед початком виступу	5 4 3 2 1
Я надаю собі відповідну емоційну установку, яка позитивно впливає на дихання, фонацію, пластичність голосу	5 4 3 2 1
Я застосовую техніки стабілізації дихання для зменшення хвилювання	5 4 3 2 1
Я миттєво відновлюю концентрацію під час збою у виконанні	5 4 3 2 1
Я повністю узгоджую динаміку, фонацію, штрих і тембр з емоційним змістом твору	5 4 3 2 1
Я здатний адаптувати регістри, резонанс, артикуляцію до драматургічного розгортання емоційно-образного змісту твору	5 4 3 2 1
Я вмію зберігати якість голосоутворення при ситуації високої емоційної насиченості твору	5 4 3 2 1
Моя пластика тіла відповідає загальному емоційному настрою твору	5 4 3 2 1
Я узгоджую жести, погляд, мізансцену з емоційним розвитком образу	5 4 3 2 1
Я здатний тримати сценічний фокус і виразність упродовж всього виконання	5 4 3 2 1
Я передаю засобами сценічної виразності драматургічну логіку кульмінацій й емоційних акцентів	5 4 3 2 1
Я здатний створювати завершений, переконливий, індивідуально забарвлений художній образ	5 4 3 2 1
Я здатний миттєво змінювати сценічний план у разі непередбачуваних технічних або організаційних збоїв	5 4 3 2 1
Я здатний коригувати вокальну техніку у разі зміни акустики	5 4 3 2 1
Я демонструю індивідуальні техніки саморегуляції сценічної поведінки	5 4 3 2 1
Я застосовую дихальні вправи, психологічні прийоми, фізичні техніки як власні робочі методи усвідомленого керування сценічним станом, контролю відповідності комплексу вокально-сценічних засобів виразності емоційно-образному змісту твору	5 4 3 2 1

Методика обробки результатів. Адаптаційний рівень міри здатності усвідомлено керувати сценічним станом, контролювати відповідність комплексу вокально-сценічних засобів виразності емоційно-образному змісту твору – 3–12 балів, низький – 12–24, достатній – 24–36, високий – 36–48.

Аналіз результатів. Результати розв'язання діагностичної карти для виявлення міри здатності керувати сценічним станом, контролювати відповідність комплексу вокально-сценічних засобів виразності емоційно-образному змісту твору – 3–12 балів, низький – 12–24, достатній – 24–36, високий – 36–48.

контролювати відповідність комплексу вокально-сценічних засобів виразності емоційно-образному змісту твору: 41,38% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 27,59% у респондентів КГ та 31,03% у респондентів ЕГ низького рівня; 20,69% у респондентів КГ та 24,14% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 10,34% у респондентів КГ та 17,24% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки третього показника контрольно-рефлексивного критерію рефлексивно-регулятивного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Творчо-діагностичне завдання для виявлення міри здатності до оперативної корекції виконавського процесу, стабільності засобів естетичного впливу на слухачів у непередбачених ситуаціях

Критерії оцінювання: швидкість реагування на вокально-технічні зміни під час співу (втрата резонансу, зміна дихальної опори, сухість голосових складок, труднощі при реєстрових переходах); збереження естетичного впливу (характер образу, стилістична єдність виконання; ритмічна, інтонаційна та темброва зібраність) при подоланні зовнішніх та внутрішніх перешкод; управління диханням (автоматизованість і стабільність роботи дихальної системи) у непередбачуваній ситуації; збереження концентрації уваги, здатності тримати фразову логіку, контролю над звуком, спокійної сценічної поведінки у непередбачуваних обставинах; здатність до адаптивної комунікації з акомпаніатором, миттєва перебудова та підлаштування під музичний потік; збереження переконливості виразності образу та сценічної поведінки (сталість міміки, корпусу, емоційних градацій образу, відсутність напруженості або дискомфорту) попри технічні труднощі; оперативність коригування дикції та артикуляції у ситуаціях втоми або поганої акустики; технічна гнучкість та стабільність (відсутність форсування) голосового звучання у вокально-ускладнених фрагментах твору; вміння зберігати комунікація зі слухачами.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для вияву виявлення міри здатності до оперативної корекції виконавського процесу, стабільності засобів естетичного впливу на слухачів у непередбачених ситуаціях є наступними: 20,69% у респондентів КГ та 41,38% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 34,48% у респондентів КГ та 31,03% у респондентів ЕГ низького рівня; 27,59% у респондентів КГ та 17,24% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 17,24% у респондентів КГ та 10,34% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки третього показника контрольно-рефлексивного критерію рефлексивно-регулятивного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Анкетування для виявлення рівня підготовленості до підпорядкування вокально-технічних прийомів реалізації художнього задуму твору

№	Питання	Варіанти відповідей
1	Наскільки глибоко Ви усвідомлюєте художній задум твору, який виконуєте?	<input type="radio"/> Не усвідомлюю <input type="radio"/> Частково <input type="radio"/> Переважно <input type="radio"/> Глибоко усвідомлюю
2	Чи вмієте Ви визначати вокальні завдання, необхідні до реалізації художнього задуму?	<input type="radio"/> Не вмію <input type="radio"/> Частково <input type="radio"/> Переважно <input type="radio"/> Вмію
3	Чи підпорядковуєте Ви вокально-технічні прийоми художньо-образному змісту тексту, а не комфортності голосоутворення?	<input type="radio"/> Не підкоряю <input type="radio"/> Частково <input type="radio"/> Переважно <input type="radio"/> Підкоряю
4	Чи здатні Ви контролювати вокально-технічний бік виконання, дотримуючись драматургії твору?	<input type="radio"/> Не здатний <input type="radio"/> Частково <input type="radio"/> Переважно <input type="radio"/> Здатний
5	Чи можете Ви миттєво адаптувати темп та динаміку відповідно до розвитку художнього образу?	<input type="radio"/> Не можу <input type="radio"/> Частково <input type="radio"/> Переважно <input type="radio"/> Я чутливий до різних фаз розвитку образу
6	Чи демонструєте Ви технічну гнучкість (чистота інтонування, регуляція дихальної опори) залежно від реалізації художнього задуму?	<input type="radio"/> Не демонструю <input type="radio"/> Частково <input type="radio"/> Переважно <input type="radio"/> Я природно поєдную технічну та емоційну реалізацію художнього задуму
7	Чи змінюєте Ви тембровий колорит голосу в залежності від художнього задуму твору?	<input type="radio"/> Не змінюю <input type="radio"/> Частково <input type="radio"/> Переважно <input type="radio"/> Тембр голосу підказується художнім задумом
8	Чи не заважає сценічний рух на сцені виконувати вокальні завдання щодо реалізації художнього задуму твору?	<input type="radio"/> Заважає <input type="radio"/> Частково заважає <input type="radio"/> Переважно заважає <input type="radio"/> Пластика тіла узгоджується з вокальними завданнями твору, який я виконую
9	Чи гармонізовані міміка та жестикуляція з вокальними завданнями щодо реалізації художнього задуму твору?	<input type="radio"/> Я розглядаю їх окремо від художнього задуму твору <input type="radio"/> Частково гармонізовані <input type="radio"/> Переважно гармонізовані

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Я віднаходжу міміку та жестикуляцію, які гармонічно поєднуються з вокальними рішеннями твору
10	Чи здатні Ви швидко відновити контроль вокально-технічних прийомів після сценічної помилки для збереження художнього задуму?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Не здатний ○ Частково здатний ○ Переважно здатний ○ Я вмію швидко відновлювати цілісність художнього образу
11	Чи здатні Ви непомітно відновити контроль вокально-технічних прийомів у разі збою для збереження художнього задуму?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Не здатний ○ Частково здатний ○ Переважно здатний ○ Я вмію непомітно відновлювати вокально-технічну та емоційну виразність
12	Чи вмієте Ви адаптувати вокально-технічні прийоми у разі зміни темпу акомпаніатором?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Не вмію ○ Частково вмію ○ Переважно здатний ○ Я адаптивно реаую на відхилення від темпової шкали, здійснені акомпаніатором
13	Чи здатні Ви визначити фрагменти Вашого виконання, коли вокально-технічні прийоми завадили розкрити художній задум?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Не здатний ○ Частково здатний ○ Переважно здатний ○ Я вмію визначити фрагменти твору, коли моя увага до технічної досконалості завадила поданню художньої ідеї
14	Чи прагнете Ви вдосконалювати вокально-технічні і художні прийоми реалізації інтерпретації твору у наступних виступах?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Не прагну ○ Частково прагну ○ Переважно прагну ○ Це моє свідоме прагнення артистичної цілісності
15	Чи утримуєте Ви оптимальний рівень внутрішнього напруження, необхідного для ефективного підпорядкування вокально-технічних прийомів реалізації художнього задуму твору?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Не утримую ○ Частково утримую ○ Переважно утримую ○ Я володію навичками внутрішнього самоконтролю інтерпретаційної складової вокально-виконавської діяльності
16	Чи розумієте Ви, які саме емоційні акценти забезпечують реалізацію художнього задуму твору на сцені?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Не розумію ○ Частково розумію ○ Переважно розумію ○ Це фразові вершини, які потребують виразності їх драматургічного осмислення

Методика обробки результатів. Адаптаційний рівень міри здатності підпорядковувати вокально-технічні прийоми реалізації художнього задуму твору – 3–12 балів, низький – 12–24, достатній – 24–36, високий – 36–48.

Аналіз результатів. Результати анкетування для виявлення рівня підготовленості до підпорядкування вокально-технічних прийомів реалізації художнього задуму твору: 48,28% у респондентів КГ та 72,41% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 24,14% у респондентів КГ та 13,79% у респондентів ЕГ низького рівня; 13,79% у респондентів КГ та 10,34% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 13,79% у респондентів КГ та 3,45% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки другого показника контрольного-рефлексивного критерію рефлексивно-регулятивного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Творчо-діагностичне завдання для виявлення рівня підготовленості до створення індивідуальної виконавської концепції з переконливим, емоційно-виразним трактуванням образу та його артистичним поданням

Критерії оцінювання: логічність та послідовність розгортання художньої ідеї упродовж усього твору; інтерпретація спирається на глибоке розуміння тексту, музичної форми, жанру та стилю; адаптація вокальної техніки до художнього завдання, в якій техніка стає засобом емоційного впливу на слухача; усвідомленість трактування тексту, його смислових акцентів; глибоке емоційне переживання образу; артистизм, сценічна впевненість та виконавська свобода у вирішенні образу; вміння емоційно й енергетично взаємодіяти зі слухачами; миттєвість реагування на акустику залу, власні відчуття голосу; цілісність мистецького образу із завершенням його емоційного проростання, індивідуалізований стиль виконання.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для виявлення рівня підготовленості до створення індивідуальної виконавської концепції з переконливим, емоційно-виразним трактуванням образу та його артистичним поданням є наступними: 34,48% у респондентів КГ та 44,83% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 31,03% у респондентів КГ та 20,69% у респондентів ЕГ низького рівня; 20,69% у респондентів КГ та 17,24% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 13,79% у респондентів КГ та 17,24% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки другого показника контрольного-рефлексивного критерію рефлексивно-регулятивного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Опитування щодо виявлення рівня підготовленості до природної трансляції власного внутрішнього емоційного стану засобами вокально-сценічної виразності

9. Що допомагає Вам усвідомити, які саме емоції Ви будете транслювати слухачам?

- аналіз музичного тексту твору, спрямований на визначення базової емоційної сфери та внутрішнього світу образу героя
- деталізація тілесних відгуків на відчуття різних емоційних станів голосу

- слуховий контроль вираження звукових параметрів емоцій, що відтворюються голосом
- співвіднесення між еталонним внутрішнім звуковим образом і реальним звучанням голосу
- готовність до уточнення емоційного впливу на слухачів через відчуття реакції публіки

○ інше (що саме)

10. Як саме Ви трансформуйте внутрішній емоційний стан до засобів вокально-сценічної виразності?

- змінюю тембр відповідно до внутрішнього емоційного переживання
- природньо змінюю динаміку голосу відповідно до внутрішнього стану
- передаю емоції через фразування без надмірної технічної напруги
- контролюю вплив мого емоційного стану доцільний характер атаки звуку
- коригую тілесні відчуття емоційного наповнення образу та його звуковий контроль

○ інше (що саме)

11. Що допомагає Вам виразити емоції на сцені?

- міміка та вираз очей
- природні жести та рухи
- виразна пластика тіла
- контроль співвіднесення власних відчуттів голосу з реальним звучанням
- керованість процесу трансляції емоцій, зважаючи на емоційно-вокальний досвід виконавця

○ інше (що саме)

12. Що допомагає Вам забезпечити щирість трансляції емоцій на сцені?

- відгуки про мій виступ викладача, слухачів
- уникнення надмірності вияву емоцій, дотримання міри виразності
- відсутність фізично-емоційного перенапруження у співі
- природність дотримання емоційної цілісності звучання упродовж усього виступу
- контроль над сценічною пластикою тіла, навіть у вокально-ускладнених фрагментах тексту

○ інше (що саме)

13. Що допомагає Вам регулювати емоції у процесі їх трансляції засобами вокально-сценічної виразності?

- керування внутрішнім хвилюванням з метою дотримання міри емоційної достовірності
- швидке відновлення емоційного фокусу після вокальної або сценічної помилки
- навички переключення на іншу емоцію у разі емоційного розвитку образу
- навички зберігати природність та щирість вислову у моменти непередбачених сценічних ситуацій

○ швидке застосування методу концентрації уваги на тілесних відчуттях

○ інше (що саме)

14. Що допомагає Вам інтегрувати у процесі трансляції вокально-технічні прийоми та емоційну виразність?

- концентрація уваги на якості звучання
- відчуття, що емоційне наповнення образу впливає на комплекс прийомів вокальної техніки
- інтуїтивна корекція вокального фразування для емоційного увиразнення тексту
- вибір таких технічних прийомів, які підсилюють емоційний стан
- психологічна готовність до подолання технічних труднощів в емоційно-ускладнених фрагментах виступу
- інше (що саме)

15. Що допомагає Вам успішно працювати з важкими для трансляції емоціями?

- усвідомлення пріоритетної емоційної сфери вокально-сценічного самовираження
- розуміння розширення власних вокально-сценічних ресурсів
- визначення потенційних ресурсів особистісного зростання
- визначення потенційних ресурсів вокально-виконавського зростання
- підбір репертуару з таким емоційним змістом образів
- інше (що саме)

16. Що допомагає Вам утримувати внутрішню рівновагу для забезпечення природності емоцій?

- сценічна надійність
- саморозвиток умінь вокально-виконавської саморегуляції
- свідомий контроль вдишу – опори – видиху
- самокорекція динаміки і тембру
- управління енергією звукового потоку
- інше (що саме)

- **Методика обробки результатів.** Адаптаційний рівень підготовленості до природної трансляції власного внутрішнього емоційного стану засобами вокально-сценічної виразності – 6–12 балів, низький – 18–24, достатній – 30–36, високий – 42–48.

Аналіз результатів. Результати опитування щодо виявлення рівня підготовленості до природної трансляції власного внутрішнього емоційного стану засобами вокально-сценічної виразності: 51,72% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 24,14% у респондентів КГ та 31,03% у респондентів ЕГ низького рівня; 13,79% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 10,34% у респондентів КГ та 13,79% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості першої ознаки третього показника контрольно-рефлексивного критерію рефлексивно-регулятивного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Творчо-діагностичне завдання на виявлення рівня підготовленості демонструвати індивідуальний стиль вокально-виконавської саморегуляції
Критерії оцінювання: стабільність оптимального вокального балансу в умовах сценічного виступу; володіння індивідуальними техніками відновлення та

стабілізації голосу безпосередньо під час виступу; вільні зміни техніки до здійснення помилки або звукового збою; усвідомленість керування емоційним станом зі збереженням контролю над голосом; природність та органічність темброво-динамічного коригування звукового потоку відповідно до акустики залу; індивідуальний характер реагування на технічні особливості тексту та виконання ускладнених фрагментів тексту; самостійне регулювання потоку експресії сценічного самовираження; стабільність якості звучання голосу упродовж виступу; цілісність і переконливість художнього образу, враховуючи непомітність корекцій звучання.

Аналіз результатів. Результати творчо-діагностичного завдання для виявлення рівня підготовленості демонструвати індивідуальний стиль вокально-виконавської саморегуляції є наступними: 31,03% у респондентів КГ та 34,48% у респондентів ЕГ адаптаційного рівня; 24,14% у респондентів КГ та 17,24% у респондентів ЕГ низького рівня; 27,59% у респондентів КГ та 27,59% у респондентів ЕГ достатнього рівня, 17,24% у респондентів КГ та 20,69% у респондентів ЕГ високого рівня, що підтверджує необхідність педагогічного впливу на зростання рівня якості другої ознаки третього показника контрольно-рефлексивного критерію рефлексивно-регулятивного компонента підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції.

Додаток 3

Завдання з підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за ціннісно-вольовим критерієм
Карта спостережень за діяльністю студентів (діагностування показників підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за ціннісно-вольовим критерієм)

№	Показники	Рівні			
		Адаптаційний 1-2 бали	Низький 3-6 балів	Середній 7-8 балів	Високий 9-12 балів
1	Навички сприймання вокально-виконавської саморегуляції як запоруки вокального здоров'я та успішної праці співака				
2	Навички сприймання вокально-виконавської саморегуляції як можливості керувати психофізіологічним станом під час концертних виступів				
3	Навички сприймання вокально-виконавської саморегуляції як ресурсу підтримки сценічної надійності і працездатності				
4	Навички сприймання вокально-виконавської саморегуляції як чинника безперервного творчого саморозвитку співака				
5	Навички сприймання вокально-виконавської саморегуляції як засобу формування художньої індивідуальності співака				
6	Навички сприймання вокально-виконавської саморегуляції як ресурсу інтерпретаційної довершеності виконання				

Шкала оцінювання: 1-2 бали – адаптаційний рівень, 3-6 балів – низький, 7-8 балів – середній, 9-12 балів – високий.

Додаток К

Завдання з підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за гностично-індивідуальним критерієм

Цикл інформативно-орієнтаційних лекцій для зростання міри теоретичної обізнаності щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення

Лекція 1. Голосовий апарат людини як цілісна фізіологічна система

Питання:

Поняття голосового апарату людини у підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва

- Фізіологічні та акустичні засади взаємодії дихальної, фонаційної та резонаторної систем
- Принцип системності у процесі вокального звукоутворення

Лекція 2. Дихальна система людини та її роль у співі

Питання:

- Анатомія дихальної системи людини
- Типологія дихання у співі
- Опора як фізіологічне явище вокального звукоутворення
- Практичні аспекти керованого дихання у процесі вокально-виконавської діяльності

Лекція 3. Явище фонації. Голосові складки і принципи звучання

Питання:

- Гортань та її будова
- Механізм вібрації голосових складок
- Атака звуку. Види атаки звуку.
- Практичні аспекти різних видів атаки звуку.

Лекція 4. Резонаторна система і формування тембру співака.

Питання:

- Різновиди резонаторів у співі
- Артикуляційний апарат та його функціонування у співі
- Явище високої позиції звуку
- Практичні аспекти формування слухо-кінестетичної чутливості співака

Лекція 5. Регістри голосу та їх взаємодія

Питання:

- Явище та поняття регістру
- Типологія регістрів у співі
- Регістрові переходи та їх вирівнювання
- Практичні аспекти формування регістрової єдності співака

Лекція 6. Артикуляція і дикція у співі

Питання:

- Артикуляційний апарат та його будова
- Язик, губи, щелепи у дикційному процесі
- Практичні та музикознавчі аспекти співвідношення мовлення та співу
- Практичні аспекти роботи над голосними та приголосними

Лекція 7. Принципи вокального звукоутворення

Питання:

- Політність і свобода звукоутворення у співі
- Баланс дихання і фонації у співі
- Резонансна ефективність у співі
- Практичні аспекти усвідомленого вокального самоконтролю

Лекція 8. Профілактика голосових порушень та її роль у співі

Питання:

- Причини вокальних травм
- Голосове перевантаження та вади вокальної техніки співака
- Гігієна голосу
- Теоретичні і практичні аспекти вокально-виконавської саморегуляції

Карта спостережень за діяльністю студентів у період проходження виробничої практики (діагностування показників підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за гностично-індивідуальним критерієм)

№	Показники	Рівні			
		Адаптаційний 1-2 бали	Низький 3-6 балів	Середній 7-8 балів	Високий 9-12 балів
1	Оволодіння практичними принципами вірного голосоутворення				
2	Розуміння функцій голосового апарату та їх застосування у вокальному процесі				
3	Навички усвідомленого керування фонацією і диханням				
4	Навички усвідомленого керування артикуляцією і резонуванням				
5	Володіння індивідуальними прийомами вокально-технічної саморегуляції				
6	Володіння індивідуальними прийомами подолання перевтоми				

Шкала оцінювання: 1-2 бали – адаптаційний рівень, 3-6 балів – низький, 7-8 балів – середній, 9-12 балів – високий.

Додаток Л

Завдання з підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за контрольно-рефлексивним критерієм

Тренінг з вокально-виконавського самоконтролю (60-90 хвилин)

Загальні вимоги до тренінгу:

- Кількість учасників 1-5 майбутніх магістрів музичного мистецтва
- Усі учасники залучаються до активного практичного опрацювання вправ з вокально-виконавського самоконтролю упродовж усього тренінгу
- Дотримання культури спілкування, повага до результатів кожного учасника з апробації самоконтролю вокально-виконавських дій
- Використовується поєднання вправ з вокально-виконавського самоконтролю з рефлексивними коментарями
- Викладач-тренер допомагає здійснювати аналіз результатів вокально-виконавського самоконтролю після виконання вправ

Вправи для тренінгу з вокально-виконавського самоконтролю

- Підготовчі, пов'язані з налаштуванням аудиторії на діяльність з вокально-виконавського самоконтролю
- Вправи на самоконтроль технічних і художньо-образних параметрів виконання твору («Подвійний фокус», «Баланс дихання і емоції», «Фразування і художній образ», «Музична лінія» та ін.)
- Вправи на самоконтроль стабільності сценічно-поведінкових ознак виконання твору («Тіло як інструмент», «Кантилений спів в русі», «Сценічна присутність» та ін.)
- Вправи на самоконтроль вибіркових показників якості звукоутворення («Дихальна стабілізація», «Контроль одного параметра», «Центрування дихання» та ін.)
- Вправи на самоконтроль можливих виконавських перешкод («Мій старт виконання», «Імпульсивність у співі» та ін.)
- Вправи на самоконтроль художньої цілісності виконання («Сценічна мікродраматургія», «Контрольні маркери», «Після помилки», «Контроль фіналу» та ін.)

Карта спостережень за учасниками тренінгу з вокально-виконавського самоконтролю (аналіз підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до здійснення самоконтролю і корекції сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання)

№	Показники	Рівні			
		Адаптаційний 1-2 бали	Низький 3-6 балів	Середній 7-8 балів	Високий 9-12 балів
1	Стабільний вияв навичок усвідомленого самоконтролю технічних і художньо-образних параметрів виконання твору				
2	Навички контролювати ключові параметри співу: дихання, фонація, чистота інтонації, темп, дикція				
3	Утримання стабільності виконання в умовах сценічного хвилювання				
4	Сформованість навичок селективної уваги до показників якості звукоутворення				
5	Здатність оперативно реагувати на виконавські ризики				
6	Контроль процесу виконання без порушення художньої цілісності				

Шкала оцінювання: 1-2 бали – адаптаційний рівень, 3-6 балів – низький, 7-8 балів – середній, 9-12 балів – високий.

Тренінг з вокально-виконавської самооцінки (60-90 хвилин)

Загальні вимоги до тренінгу:

- Кількість учасників 1-5 майбутніх магістрів музичного мистецтва
- Усі учасники залучаються до активного практичного опрацювання вправ з вокально-виконавської самооцінки упродовж усього тренінгу
- Дотримання культури спілкування, повага до результатів кожного учасника з апробації самооцінки вокально-виконавських дій
- Використовується поєднання вправ з вокально-виконавської самооцінки з рефлексивними коментарями
- Викладачі-тренери допомагають здійснювати аналіз результатів вокально-виконавської самооцінки після виконання вправ

Вправи для тренінгу з вокально-виконавської самооцінки

- Підготовчі, пов'язані з налаштуванням аудиторії на діяльність з вокально-виконавської самооцінки
- Вправи на усвідомлення власного виконання («Рівні слухання», «Стислий коментар до мого співу» та ін.)
- Вправи на об'єктивацію вокально-виконавської самооцінки («Інтонаційна точність», «Опора і дихання», «Динаміка і фразування», «Дикція і артикуляційна свобода», «Стиль виконання і сценічна поведінка» та ін.)
- Вправи на порівняльну вокально-виконавську самооцінку («Моє виконання і еталон», «Legato моє і О. Басистюк», «Мої робочі помилки у співі» та ін.)

- Вправи на емоційно-психологічну самооцінку («Емоційний термометр», «Внутрішній діалог з самим собою» та ін.)
- Вправи на самооцінку унікальності виконавської інтерпретації твору на сцені («Інтерпретаційний задум твору і мій сценічний профіль», «Емоційна виразність образу та її сценічне втілення», «вокально-виконавський артистизм на сцені» та ін.)

Карта спостережень за учасниками тренінгу з вокально-виконавської самооцінки (аналіз підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до самооцінки інтеграції **технічних, емоційно-художніх та інтерпретаційних аспектів** виконання у цілісному творчому акті)

№	Показники	Рівні			
		Адаптаційний 1-2 бали	Низький 3-6 балів	Середній 7-8 балів	Високий 9-12 балів
1	Адекватність професійно зорієнтованої вокально-виконавської самооцінки як підґрунтя саморегулятивних дій				
2	Навички самооцінювання вокально-виконавської діяльності у перспективній проекції				
3	Усвідомлювати індивідуальні показники вокально-виконавської самооцінки				
4	Сформованість навичок якісного аналізу взаємодії технічних, емоційно-художніх та інтерпретаційних аспектів виконання				
5	Навички самооцінки власної інтерпретаційної зрілості				
6	Навички об'єктивації вокально-виконавської самооцінки як регулятора творчого зростання				

Шкала оцінювання: 1-2 бали – адаптаційний рівень, 3-6 балів – низький, 7-8 балів – середній, 9-12 балів – високий.

Тренінг з вокально-виконавської самокорекції (60-90 хвилин)

Загальні вимоги до тренінгу:

- Кількість учасників 1-5 магістрантів
- Усі учасники залучаються до активного практичного опрацювання самокоректувальних вправ
- Дотримання культури спілкування, повага до результатів кожного учасника з апробації самокоректувальних вокально-виконавських дій
- Використовується поєднання самокоректувальних завдань з рефлексивними коментарями
- Викладач-тренер допомагає здійснювати аналіз самокоректувальних вокально-виконавських дій після виконання вправ

Класифікація вправ тренінгу:

- Підготовчі, пов'язані з налаштуванням аудиторії на самокоректувальну діяльність
- Вправи на розпізнавання виконавських помилок («Сигнал», «Стоп-кадр» та ін.)
- Вправи на миттєву вокально-технічну самокорекцію («Миттєве повернення опори», «Корекція резонансу у фразі», «Інтонційне вирівнювання» та ін.)
- Вправи на емоційно-психологічну самокорекцію («Швидке подолання стресу», «Внутрішній діалог зі словами-підказками», «Збій в інтерпретації», «Вирівнювання динаміки», «Вирівнювання артикуляції» та ін.)
- Вправи на сценічну самокорекцію («Погляд і звуковий баланс», «Рух і резонанс», «Мімічний рестарт» та ін.)

Карта спостережень за учасниками тренінгу з вокально-виконавської самокорекції (аналіз підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до самокорекції технічних, емоційно-художніх та інтерпретаційних аспектів виконання у цілісному творчому акті)

№	Показники	Рівні			
		Адаптаційний 1-2 бали	Низький 3-6 балів	Середній 7-8 балів	Високий 9-12 балів
1	Швидкість розпізнавання виконавських помилок як підґрунтя для самокоректувальних вокально-виконавських дій та миттєвого повернення до правильного звучання				
2	Навички здійснення самокорекції інтонації, резонансу, дихання, атаки звуку, артикуляції				
3	Вміння самокоректувати поставу, опору, м'язову напругу				
4	Вміння коректувати ступінь концентрації, емоційної стійкості, внутрішній діалог з текстом та слухачами				
5	Вміння коректувати відповідність образу інтерпретаційному задуму та системі засобів виконавської виразності				
6	Вміння здійснювати сценічну самокорекцію погляду, міміки, жестів, рухів, просторового положення на сцені				

Шкала оцінювання: 1-2 бали – адаптаційний рівень, 3-6 балів – низький, 7-8 балів – середній, 9-12 балів – високий.

Тренінг з вокально-виконавського самонастроювання (60-90 хвилин)

Загальні вимоги до тренінгу:

- Кількість учасників 1-5 магістрантів

- Усі учасники залучаються до активного практичного опрацювання вправ з вокально-виконавського самонастроювання
- Дотримання культури спілкування, повага до результатів кожного учасника з опрацювання вправ з вокально-виконавського самонастроювання
- Використовується поєднання вправ з вокально-виконавського самонастроювання з рефлексивними коментарями
- Викладач-тренер допомагає здійснювати аналіз вправ з вокально-виконавського самонастроювання після їх виконання

Класифікація вправ тренінгу:

- Підготовчі, пов'язані з опрацюванням вправ з вокально-виконавського самонастроювання
- Вправи з психофізіологічної підготовки виконавця до виступу («Самонастроювання до швидкого відновлення фізичної рівноваги», «Самонастроювання на стабілізацію дихальної системи перед виступом», «Самонастроювання на активізацію резонаторів без перенапруження» та ін.)
- Вправи з емоційно-психологічної готовності до виступу («Вокальна хвиля», «Емоційний нуль», «Моя формула впевненості», «Мій еталон художньо-образного самовираження», «Енергетичний звуковий простір» та ін.)
- Вправи з мотиваційного та когнітивного самонастроювання на виступ («Мій алгоритм виступу», «Моя установка на художній процес» та ін.)
- Вправи з самонастроювання на регуляцію сценічної поведінки («Точка уваги сценічного простору», «Виразність міміки і рухів», «Мій вхід в художній образ» та ін.)

Карта спостережень за учасниками тренінгу з вокально-виконавського самонастроювання (аналіз підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до творчої самореалізації через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження)

№	Показники	Рівні			
		Адапційний 1-2 бали	Низький 3-6 балів	Середній 7-8 балів	Високий 9-12 балів
1	Готовність підтримувати стабільність творчої самореалізації				
2	Навички самонастроювання до якісного співу на сцені				
3	Навички самонастроювання на стабілізацію внутрішнього стану на сцені				
4	Навички контрольованого виконавського артистизму та творчої активності на сцені				
5	Вміння підтримувати стабільність сценічного самовираження засобами вокально-виконавської				

	саморегуляції				
6	Свідомість управління художньо-творчим результатом вокально-виконавської діяльності				

Шкала оцінювання: 1-2 бали – адаптаційний рівень, 3-6 балів – низький, 7-8 балів – середній, 9-12 балів – високий.

Додаток М

Дані прикінцевого діагностичного зрізу

Таблиця М.1

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за ціннісно-вольовим критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	міра усвідомлення цінності саморегуляції у професійному становленні виконавця-вокаліста		міра вмотивованості до самовдосконалення у сфері вокально-виконавської саморегуляції		ступінь здатності до цілеспрямованого розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у процесі вокально-виконавської діяльності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	7	24,14	9	31,03	8	27,59	27,59
3	12	41,38	12	41,38	12	41,38	41,38
2	9	31,03	5	17,24	7	24,14	24,14
1	1	3,45	3	10,34	2	6,89	6,89
Контрольна група							
4	1	3,45	3	10,34	2	6,89	6,89
3	8	27,59	7	24,14	6	20,69	24,14
2	10	34,48	10	34,48	10	34,48	34,48
1	10	34,48	9	31,03	11	37,93	34,48

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за гностично-індивідуальним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	міра теоретичної обізнаності щодо будови та функцій голосового апарату, принципів вірного голосоутворення		ступінь спроможності до усвідомленого керування процесами дихання, фонації, артикуляції, резонування		ступінь ефективного застосування індивідуальних прийомів голосової саморегуляції для подолання перевтоми, збереження голосової звучності та гнучкості		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	11	37,93	9	31,03	10	34,48	34,48
3	12	41,38	13	44,83	11	37,93	41,38
2	6	20,69	6	20,69	6	20,69	20,69
1	0	0	1	3,45	2	6,89	3,45
Контрольна група							
4	6	20,69	4	13,79	2	6,89	13,79
3	7	24,14	5	17,24	6	20,69	20,69
2	11	37,93	12	41,38	13	44,83	41,38
1	5	17,24	8	27,59	8	27,59	24,14

Дані прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції за контрольно-рефлексивним критерієм

Рівні	Показники						\bar{x} у %
	ступінь спроможності здійснювати самоконтроль і корекцію сценічно-поведінкових, технічних та емоційних складових вокального виконання		міра здатності інтегрувати технічні, емоційно-художні та інтерпретаційні аспекти у цілісному творчому акті		міра здатності до творчої самореалізації через гармонійне поєднання внутрішнього стану і сценічного самовираження		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	27,59	9	31,03	10	34,48	31,03
3	13	44,83	12	41,38	11	37,93	41,38
2	6	20,69	5	17,24	4	13,79	17,24
1	2	6,89	3	10,34	4	13,79	10,34
Контрольна група							
4	4	13,79	3	10,34	2	6,89	10,34
3	7	24,14	9	31,03	8	27,59	27,59
2	11	37,93	11	37,93	11	37,93	37,93
1	7	24,14	6	20,69	8	27,59	24,14