ISAP
Instytut Spraw Administracji Publicznej
Lublin, Republic of Poland

INNOVATIONS IN EDUCATION AND SCIENCE:

informational, economic, educational, artistic, legal, psychological, technical and managerial aspects.



International collective monograph

Volume II.

Lublin – Poland

2026

Institute of Public Administration Affairs (ISAP)

INNOVATIONS IN EDUCATION AND SCIENCE: informational, economic, educational, artistic, legal, psychological, technical and managerial aspects.

International collective monograph

Volume II.

Lublin – Poland

2026

DOI *https://doi.org/*10.68346/978-617-95591-4-3-2026-2
UDK 001:37:001.895
I-67

Recommended for publication by the academic council of Institute of Public Administration Affairs
(protocol No. 10 dated 2026-10-01)

REVIEWERS:

prof. dr hab. **JANUSZ NICZYPORUK**, Professor Maria Curie-Sklodowska University in Lublin (Lublin, Republic of Poland).
prof. dr hab. **EWA JASIUK** Professor, Casimir Pulaski Radom University (Radom, Republic of Poland);
prof. dr hab. **Elżbieta ŻYWUCKA – KOZŁOWSKA** Professor, Katedra Postępowania Karnego i Prawa Karnego Wykonawczego University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Republic of Poland);

Authors: HAVRYLIUK Y., LAZEBNYK V., ANISTRATENKO T., BAZYK O., GRYNKO T., BONDARENKO P., DIACHENKO A., IVANOV V., LAZEBNYK V., HAVRYLIUK Y., LIEVIT D., LUNHOL O., LYKHOLAT O., KARPOV V., MALTSEVA O., MORHUNOVA T., MOSKVICHOVA O., OMELIANENKO O., PITEL N., SALNIKOVA N., CHUKAEVA V.,

I-67 INNOVATIONS IN EDUCATION AND SCIENCE: informational, economic, educational, artistic, legal, psychological, technical and managerial aspects: International collective monograph on the topic. Volume II. ISAP, Lublin, Poland, 2026. 651 p.

The collective monograph is the result of the generalisation of conceptual work by scientists who study current topics in fields such as Information Technology, Economics, Education, Law, Psychology, Engineering, and Management, viewed through the lens of innovations in education and science.

It is intended for scientists, educators, PhD candidates, master's students, university staff, stakeholders, managers, employees of management bodies at various hierarchical levels, and anyone interested in current issues in Information Technology, Economics, Education, Law, Psychology, Engineering, and Management, all in the context of innovations in education and science.

ISBN: 978-83-8338-408-6
ISBN: 978-617-95591-4-3

© The collective of authors, 2026.

Creative Commons Attribution 4.0 International

AUTHORS:

CHAPTER 1.
Yuliia HAVRYLIUK
PhD in Economics, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Marketing and International Trade National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
(15 Heroiv Oborony Street, Kyiv, 03041, Ukraine)
yulia.havryliuk@nubip.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0774-3494

Viktoriia LAZEBNYK
PhD in Economics, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Marketing and International Trade National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
(15 Heroiv Oborony Street, Kyiv, 03041, Ukraine)
Asvika28@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0003-1581-5088

CHAPTER 2.
Tetiana ANISTRATENKO
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Food Hygiene and Nutrition at Bogomolets National Medical University (13 T. Shevchenko Avenue, Kyiv, 01601, Ukraine)
persiket@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-1112-6242

CHAPTER 3.
Oleksandr BAZYK
PhD student, Faculty of Economics
Oles Honchar Dnipro National University,
972 Nauky Ave., Dnipro, 49045, Ukraine)
bazyk_o@365.dnu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0000-9678-6420

Tetiana GRYNKO
Doctor of Economic Sciences, Professor,
Faculty of Economics Oles Honchar
Dnipro National University, (72 Nauky Ave.,
Dnipro, 49045, Ukraine)
greisy25@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7882-4523

CHAPTER 4.
Pavlo BONDARENKO
PhD in Economics, Senior Lecturer Odesa
State Economic University, Odesa National Economic University (8 Preobrazhenska Street, Odesa, 65082, Ukraine)
pavel.bondarenko@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8000-1913

CHAPTER 5.
Alla DIACHENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Decorative and Applied Arts
Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative and
Applied Arts and Design, Kyiv, Ukraine
pani.alla0107@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4496-5931

CHAPTER 6.
Vitaliy IVANOV
Professor of the Department of General
Dentistry International University
(Fontanska road, 33, Odessa, Odessa region, 65000, Ukraine.)
ivanov-dent@i.ua
https://orcid.org/0000-0002-0480-7368

Valentyna IVANOVA
Dentist International University
(Fontanska road, 33, Odessa, Odessa region, 65000, Ukraine.)
ivanovavalentines@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-9558-2703

AUTHORS:

CHAPTER 7.
Viktoriia LAZEBNYK
PhD in Economics, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Marketing and International Trade National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine 15 Heroiv Oborony Street, Kyiv, 03041, Ukraine
asvika28@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0003-1581-5088

Yuliia HAVRYLIUK
PhD in Economics, Associate Professor of the Department of Marketing and International Trade National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine 15 Heroiv Oborony Street, Kyiv, 03041, Ukraine
havrulyuk1983@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0002-0774-3494

CHAPTER 8.
Dmytro LIEVIT
PhD in Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Academic and Pop Vocal Studies, Faculty of Music and Choreography, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (18/2 Ihor Shamo Blvd., Kyiv, Ukraine, 02152)
d.lievit@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-3237-6427

CHAPTER 9.
Olha LUNHOL
PhD in Educational Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Operational and Investigative Activities and Information Security, E. O. Didorenko Educational and Scientific Institute for Training Specialists for Criminal Police Units, Donetsk State University of Internal Affairs. (Ukraine, Kirovohrad region, Kropyvnytskyi, Velyka Perspektyvna Street,1.)
ordtaib@dnuvs.ukr.education.
https://orcid.org/0000-0001-8128-0072

CHAPTER 10.
Olena LYKHOLAT
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Design, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. (Ukraine, 04053, Kyiv, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2)
o.lykholat@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7819-0903

Viktor KARPOV
doctor of historical sciences, Head of the Department of Design, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. (Ukraine, 04053, Kyiv, Bulvarno-Kudryavska St., 18/2)
v.karpov@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-3446-9187

AUTHORS:

CHAPTER 11.
Olha MALTSEVA
Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Sociology and Social Work, Associate Professor, Faculty of Social and Humanitarian Studies, State Higher Educational Institution "Priazovskyi State Technical University" (29 Hohol St., Room 314, Dnipro, Ukraine, 49044)
maltseva_o_v@pstu.edu
https://orcid.org/0000-0002-1497-4098

CHAPTER 12.
Tetiana MORHUNOVA
PhD in Engineering, Associate Professor Odesa State University of Internal Affairs, Department of Criminal Analysis and Information Technologies (1, Uspenska Street, Odesa, 65014, Ukraine)
morgunova2017@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-3512-2425

CHAPTER 13.
Olena MOSKVICHOVA
Ph.D. in Economics, Associate Professor, Associate Professor, Department of Marketing and International Trade National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, (03041, Ukraine, Kyiv, 15 Heroiv Oborony St.)
devenezia@nubip.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-0763-9929

CHAPTER 14.
Oleksandr OMELIANENKO
PhD in Marketing, Assistant, Department of Marketing and International Trade, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, 15 Heroiv Oborony St., Kyiv, 03041, Ukraine
o_omelianenko@nubip.edu.ua
https://orcid.org/0009-0007-4713-6051

CHAPTER 15.
Nataliia PITEL
PhD in Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Economics, Management and Commercial Activity, Central Ukrainian National Technical University (8 Universytetskyi Ave., Kropyvnytskyi, 25006, Ukraine)
krasnojon.n.s@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-4003-4219

CHAPTER 16.
Nataliia SALNIKOVA
PhD in History, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Information Activities Mariupol State University (6/4, Preobrazhenska str., Kyiv, 03037, Ukraine)
natalisalnikova2601@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4931-0491

CHAPTER 17.
Veronika CHUKAEVA
PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory of State and Law, Constitutional Law and Public Administration, Oles Honchar Dnipro National University (72 Naukovyi Avenue, Dnipro, Ukraine)
veronveronr@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2523-0585

DOI https://doi.org/10.68346/978-617-95591-4-3-2026-2-286
UDC 378:784-057.875:792.8

CHAPTER 8.
FORMATION OF DIRECTING AND PRODUCTION COMPETENCE OF FUTURE VOCAL PERFORMERS IN THE PROCESS OF PREPARING A CONCERT PERFORMANCE

Dmytro LIEVIT
PhD in Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Academic and
Pop Vocal Studies, Faculty of Music and Choreography,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
(18/2 Ihor Shamo Blvd., Kyiv, Ukraine, 02152)
d.lievit@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-3237-6427

Abstract. The chapter substantiates the theoretical and methodological foundations for developing the directing-and-staging competence of future vocal performers through the creation of a concert act. The problem addressed is the gap between vocal-performance training and a student's ability to independently design an integrated stage solution. Competence-based, activity-based, integrative, person-centred, and artistic-interpretive approaches are used to clarify the relationship between vocal-performance, vocal-stage, and directing-and-staging competence. An original result of the study is the definition of the target competence as an integrated ability to interpret a musical work, design a directing concept, implement it in rehearsal practice, and reflectively revise the result. A five-component structure is substantiated, comprising motivational-value, cognitive-analytical, interpretive-creative, activity-staging, and reflective-corrective components. Seven pedagogical principles and six organisational and methodological conditions are systematised to support the integration of vocal, acting, movement, and directing preparation. A four-stage cyclical methodology is proposed, combining analytical-interpretive, conceptual-design, rehearsal-staging, and presentation-reflective stages. The model is operationalised through a system of learning tasks, products, and formative assessment criteria aimed at progressively increasing students' creative autonomy. The chapter also identifies the methodological limitations of the theoretical study and outlines directions for expert and empirical validation of the proposed system.

Keywords: arts education; vocal-stage training; stage interpretation; artistic design; interdisciplinary integration; reflective practice; creative autonomy.

ФОРМУВАННЯ РЕЖИСЕРСЬКО-ПОСТАНОВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АРТИСТІВ-ВОКАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КОНЦЕРТНОГО НОМЕРА

Анотація. У розділі обґрунтовано теоретичні та методичні засади формування режисерсько-постановчої компетентності майбутніх артистів-вокалістів у процесі створення концертного номера. Проблематика дослідження пов'язана з необхідністю подолання розриву між вокально-виконавською підготовкою та здатністю здобувача самостійно проєктувати цілісне сценічне рішення. На основі компетентнісного, діяльнісного, інтегративного, особистісно орієнтованого та мистецько-інтерпретаційного підходів уточнено співвідношення вокально-виконавської, вокально-сценічної та режисерсько-постановчої компетентностей. Авторським результатом є визначення досліджуваної компетентності як інтегрованої здатності інтерпретувати музичний твір, створювати режисерську концепцію, реалізовувати її в репетиційному процесі та здійснювати рефлексійне коригування результату. Обґрунтовано п'ятикомпонентну структуру, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний, інтерпретаційно-творчий, діяльнісно-постановчий і рефлексійно-коригувальний компоненти. Систематизовано сім педагогічних принципів і шість організаційно-методичних умов, які забезпечують інтеграцію вокальної, акторської, пластичної та режисерської підготовки. Запропоновано чотириетапну циклічну методику, що поєднує аналітико-інтерпретаційний, концептуально-проєктувальний, репетиційно-постановчий і презентаційно-рефлексійний етапи. Практичну конкретизацію моделі становить система навчальних завдань, продуктів і критеріїв формувального оцінювання, що орієнтована на поступове нарощування творчої самостійності здобувача. Окреслено методологічні обмеження теоретичного дослідження та напрями подальшої експертної й емпіричної перевірки запропонованої системи.

Ключові слова: мистецька освіта; вокально-сценічна підготовка; сценічна інтерпретація; художнє проєктування; міждисциплінарна інтеграція; рефлексивна практика; творча самостійність.

Вступ. Професійна діяльність артиста-вокаліста передбачає не лише технічно й стилістично переконливе відтворення вокальної партії, а й здатність організувати публічне виконання як цілісне сценічне висловлювання. У концертному номері музика, слово, акторська дія, пластика, простір, костюм, світло, звук і характер комунікації з аудиторією мають бути підпорядковані єдиній художній логіці. Таке розуміння підтверджується працями, у яких концертний номер розглядається як завершена синтетична форма з власною драматургією, персонажем, подієвим рядом, дією та конфліктом *(Гмиріна, 2017,*

с. 136–140). Зорово-пластичний вимір також впливає на сприйняття музичного виконання: рухи виконавця передають інформацію про манеру й емоційну організацію виконання, а аудіальна та візуальна інформація взаємодіють у процесі формування цілісного враження *(Davidson, 1993, pp. 103–113; Vines et al., 2006, pp. 80–113; Platz & Kopiez, 2012, pp. 71–83)*. Отже, підготовка вокаліста, орієнтована лише на голосоутворення, інтонаційну точність і музичну інтерпретацію, не вичерпує комплексу професійних дій, необхідних для самостійного створення концертного номера.

Актуальність проблеми визначається суперечністю між інтегрованим характером сценічної практики та фрагментарним засвоєнням відповідних умінь у системі фахової підготовки. Вокал, акторська майстерність, сценічний рух, сценічна мова, хореографія та інші дисципліни можуть формувати важливі часткові компетентності, однак сам факт їх наявності в освітній програмі не гарантує здатності здобувача самостійно поєднати ці результати в режисерській концепції й довести її до завершеного сценічного продукту. Міждисциплінарна інтеграція у вокально-виконавській підготовці створює передумови для такого поєднання *(Мережко, Петрикова, Леонтієва, 2017, с. 71–74)*, проте потребує спеціально організованої діяльності, у якій студент послідовно переходить від аналізу художнього матеріалу до проєктування, репетиції, презентації та рефлексійного коригування. Саме цей повний цикл у межах дослідження розглядається як предмет режисерсько-постановчої компетентності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність і структуру режисерсько-постановчої компетентності майбутніх артистів-вокалістів та розробити принципи, педагогічні умови й поетапну методику її формування у процесі підготовки концертного номера. Для досягнення мети здійснено понятєве розмежування суміжних компетентностей, визначено функціональну структуру досліджуваного феномену, систематизовано педагогічні принципи й умови, побудовано чотириетапну методичну модель та конкретизовано її через систему навчальних завдань і орієнтовних критеріїв формувального оцінювання.

Дослідження має теоретико-методологічний і проєктувальний характер. Методологічну основу становлять компетентнісний, діяльнісний, інтегративний, особистісно орієнтований та мистецько-інтерпретаційний підходи; застосовано аналіз наукової літератури, термінологічний і порівняльний аналіз, систематизацію, узагальнення, структурно-функціональний аналіз і теоретичне моделювання.

Джерельну базу сформовано шляхом цільового аналітичного пошуку українських і закордонних наукових публікацій із проблем компетентності, професійної підготовки вокалістів, вокально-сценічної діяльності, сценічного образу, аудіовізуального сприйняття музичного виконання, самооцінювання та рефлексії. Пошук не мав статусу систематичного огляду за протоколами PRISMA: не реєструвався попередній протокол, не ставилося завдання вичерпного охоплення всіх баз даних і не обчислювалися кількісні ефекти. Тому результати подано як теоретичний синтез і авторську методичну модель, а не як доказ експериментальної ефективності. Дослівні цитати не використовувалися; джерельні положення подано у формі перевірених парафразів із зазначенням авторства, року та, де це доречно, сторінок.

1. Теоретико-методологічні засади формування режисерсько-постановчої компетентності.

Теоретичне осмислення проблеми спирається на кілька взаємопов'язаних напрямів досліджень. Перший напрям становлять праці з теорії компетентності. Ф. Д. Ле Дейст і Дж. Вінтертон обґрунтовують її багатовимірну природу, поєднуючи когнітивні, функціональні, соціальні та особистісні характеристики (*Le Deist & Winterton, 2005, pp. 27–46)*. Така позиція дає підстави розглядати професійний результат не як сукупність ізольованих умінь, а як здатність мобілізувати їх у конкретній ситуації. У музичній освіті цей підхід конкретизується через аналіз професійних ролей, освітніх програм і компетентностей музиканта-педагога *(Lennon & Reed, 2012, pp. 285–308)*.

Другий напрям охоплює дослідження вокально-виконавської та вокально-сценічної підготовки. У компонентній моделі Янь Інши вокально-виконавська компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва представлена через мотиваційно-спрямований, знаннєво-інноваційний і виконавсько-креативний компоненти *(Янь Інши, 2023, с. 158–168)*. Ця модель акцентує професійну мотивацію, володіння вокальним тезаурусом і творче розкриття художнього образу, однак не має своїм центральним предметом режисерське проєктування сценічного твору.

Найближче суміжне поняття – вокально-сценічна компетентність. С. Гмиріна включає до її змісту сценічну культуру, артистизм, акторську майстерність, навички сценічного руху, психологічну адаптацію до концертного виступу, роботу з мікрофоном і постановку концертних номерів *(Гмиріна, 2020, с. 80–83)*. Дослідження показує, що професійна готовність співака має охоплювати не тільки вокальне звучання, а й переконливу поведінку на сцені. Проте постановчі вміння тут постають одним зі складників ширшої вокально-сценічної підготовки, а не самостійно структурованим циклом професійних дій.

Третій напрям пов’язаний зі сценічним образом і акторською підготовкою вокаліста. С. Гмиріна розглядає сценічне перевтілення як педагогічну проблему й пов’язує формування образу з інтерпретаційним планом, художньою уявою, індивідуальними психологічними особливостями та акторськими здібностями виконавця *(Гмиріна, 2013, с. 47–50)*. Д. Лєвіт розкриває методичні аспекти роботи над образом через аналіз відеозаписів, педагогічну демонстрацію, роботу з пропонованими обставинами, підтекстом, пластичною виразністю, мімікою й цілеспрямованою дією на глядача (*Лєвіт, 2022, с. 127–130)*. Ці праці обґрунтовують інтерпретаційно-творчий та акторсько-пластичний рівні підготовки.

Четвертий напрям становлять дослідження безпосередньої постановки концертного або естрадного номера. С. Гмиріна визначає постановку концертного номера як засіб фахової підготовки вокаліста та підкреслює

синтетичний характер цього виду діяльності *(Гмиріна, 2017, с. 136–140)*. Д. Лєвіт звертається до організації самостійної роботи студентів під час постановки естрадних номерів, структуруючи її через підходи, принципи та етапи (*Лєвіт, 2020, с. 222–226)*. Сукупно ці дослідження підтверджують педагогічну доцільність постановчої діяльності, але не дають завершеного визначення та компонентної структури режисерсько-постановчої компетентності.

П'ятий напрям охоплює рефлексію, самооцінювання та формувальний зворотний зв'язок у музичному виконавстві. Р. Деніел розглядає самооцінювання як механізм усвідомленого вдосконалення виконавської діяльності (*Daniel, 2001, pp. 215–226)*, а Д. Блом і К. Пул обґрунтовують можливості взаємооцінювання для розуміння критеріїв якості й розвитку професійної рефлексії *(Blom & Poole, 2004, pp. 111–125)*. Е. Кончіна пов'язує метакогнітивні вміння музиканта з плануванням, моніторингом, оцінюванням і коригуванням практики *(Concina, 2019)*. Цей напрям є важливим для розуміння постановки як циклічного процесу, в якому сценічний результат перевіряється і вдосконалюється.

Проведений аналіз показує, що наявні праці достатньо ґрунтовно висвітлюють окремі елементи досліджуваного феномену: вокальне виконання, сценічну культуру, акторське перевтілення, міждисциплінарну інтеграцію, постановку естрадного номера та рефлексію. Водночас ці елементи здебільшого розглядаються окремо або в межах інших професійних компетентностей. У перевіреному корпусі не виявлено усталеного визначення режисерсько-постановчої компетентності саме майбутнього артиста-вокаліста, її функціонально розмежованої структури та цілісної методичної моделі, що охоплювала б аналіз, концептуальне проєктування, репетиційне втілення, презентацію й коригування концертного номера.

Невирішеною частиною загальної проблеми є, по-перше, понятєве розмежування режисерсько-постановчої компетентності з вокально-виконавською, вокально-сценічною та акторською компетентностями. Без

такого розмежування постановча діяльність або розчиняється в загальній сценічній майстерності, або зводиться до зовнішнього оформлення виступу.

По-друге, потребує обґрунтування внутрішня структура цієї компетентності. Необхідно визначити, які функції виконують мотивація й професійні цінності, режисерські знання та аналітичні операції, художнє проєктування, практична постановча діяльність і рефлексійне коригування. Важливо також уникнути дублювання компонентів: інтегративність і комунікативність доцільно перевірити як наскрізні властивості, а не автоматично виокремлювати в самостійний блок.

По-третє, недостатньо систематизовано педагогічну послідовність формування відповідних умінь. Потребують визначення принципи, педагогічні умови, функції викладача, навчальні продукти та критерії переходу від аналізу твору до створення концепції, репетиційної апробації й професійної рефлексії. Розроблення такої моделі має відбуватися без підміни творчої суб'єктності студента готовим режисерським рішенням викладача.

По-четверте, необхідно чітко окреслити доказовий статус запропонованих положень. Оскільки дослідження має теоретико-проєктувальний характер, воно може обґрунтувати доцільну структуру й методичну логіку, але не може без емпіричної апробації стверджувати результативність моделі або встановлювати рівні сформованості компетентності.

Для подальшого моделювання важливо визначити не лише перелік умінь, а функціональну межу досліджуваної компетентності. У запропонованій концепції таку межу задають чотири взаємопов'язані параметри: об'єкт діяльності, тип професійної дії, продукт і механізм корекції. Об'єктом є музичний твір як потенційний сценічний матеріал; професійною дією – його режисерське осмислення та постановча реалізація; продуктом – завершений концертний номер; механізмом корекції – рефлексійний цикл, у якому отриманий результат порівнюється із задумом і критеріями художньої цілісності. Такий підхід дає змогу уникнути двох редукцій: зведення режисерсько-

постановчої компетентності до акторської виразності та, навпаки, її ототожнення з технічним оформленням номера. У першому випадку втрачається проєктувальна й організаційна функція, у другому – смислова та інтерпретаційна основа постановки.

У науковій літературі професійна підготовка вокаліста описується через низку суміжних компетентностей. Вокально-виконавська компетентність переважно пов'язується з фаховою мотивацією, володінням вокальним тезаурусом і виконавським апаратом, застосуванням відповідних технологій та творчим розкриттям художнього образу вокального твору. У запропонованій Янь Інши структурі вона охоплює мотиваційно-спрямований, знаннєво-інноваційний і виконавсько-креативний компоненти *(Янь Інши, 2023, с. 158–168)*. Така модель підтверджує інтегровану природу вокальної підготовки, однак її предметним центром залишається художньо й технічно переконливе вокальне виконання, а не самостійне проєктування цілісної сценічної постановки.

Найближчим до досліджуваного феномену є поняття вокально-сценічної компетентності. С. Гмиріна пов'язує її зі сценічною культурою, артистизмом, акторською майстерністю, навичками сценічного руху, роботою з різними типами мікрофонів, психологічною адаптацією до концертного виступу та постановкою концертних номерів *(Гмиріна, 2020, с. 80–83)*. Отже, вокально-сценічна компетентність характеризує здатність співака переконливо діяти під час публічного виконання, поєднуючи вокальну інтерпретацію зі сценічною поведінкою та комунікацією з аудиторією. Режисерсько-постановча компетентність має інший змістовий центр: вона охоплює не лише сценічне виконання вже сформованого задуму, а й аналіз художнього матеріалу, створення режисерської концепції, організацію драматургії, простору й виражальних засобів, планування репетицій та коригування результату.

Практичним об'єктом такої діяльності є концертний номер. У педагогічному дискурсі його доцільно трактувати як самостійний і завершений сценічний твір, у якому музика, слово, акторська виразність, емоційна дія,

пластичний рух і взаємодія з аудиторією утворюють художню цілісність. С. Гмиріна наголошує, що драматургія вокального номера передбачає наявність персонажа, теми, події, дії та конфлікту, завдяки чому виконання виходить за межі демонстрації вокальної техніки й набуває ознак театралізованої сценічної форми *(Гмиріна, 2017, с. 137–139)*. Постановка концертного номера, таким чином, є не зовнішнім оздобленням пісні, а способом організації музично-сценічного змісту та важливою складовою фахової підготовки вокаліста *(Гмиріна, 2017, с. 140)*.

Сценічний образ становить художній результат, а не окрему компетентність. Його створення пов'язане з одночасним вокальним озвученням твору, акторським утіленням характеру, використанням міміки, жесту, пластики, костюма й просторової поведінки. За С. Гмиріною, вокаліст формує власний інтерпретаційний план і модель сценічного образу, спираючись на авторський задум, індивідуальні психологічні особливості, художню уяву, акторські здібності та вокальні дані (*Гмиріна, 2013, с. 47–50)*. Д. Лєвіт доповнює цю логіку положеннями про поетапний аналіз відеоматеріалів, роботу з пропонованими обставинами, підтекстом, пластичною виразністю та цілеспрямованою дією на глядача *(Лєвіт, 2022, с. 127–129)*. Отже, сценічний образ є одним із продуктів режисерсько-постановчої діяльності, але його створення не вичерпує всієї сукупності концептуальних, організаційних і технологічних операцій.

Режисерський і постановчий аспекти цієї діяльності взаємопов'язані, але не тотожні. Режисерський аспект охоплює аналітичне осмислення твору, формулювання теми, ідеї та надзавдання, побудову драматургії, визначення сценічного образу, композиції та системи виражальних засобів. Постановчий аспект забезпечує практичне втілення задуму в репетиційному процесі через мізансцену, сценічну дію, пластичну партитуру, костюм, реквізит, світло, звук, мультимедіа й технічну координацію. Їх об'єднання принципово важливе для артиста-вокаліста, який має не лише запропонувати художню ідею, а й перевірити її дієвість у просторі, русі, звучанні та взаємодії з аудиторією.

Міждисциплінарний характер такого процесу підтверджується дослідженнями професійної підготовки артистів-вокалістів. Ю. Мережко, О. Петрикова та С. Леонтієва пов'язують її цілісність із взаємодією вокалу, сценічного руху, сценічної мови, акторської майстерності й хореографії; така інтеграція сприяє систематизації знань, формуванню узагальнених умінь і готовності до багатоаспектної творчої діяльності *(Мережко, Петрикова, Леонтієва, 2017, с. 71–74)*. У межах нашого дослідження інтегративність не виділяється в окремий компонент, оскільки характеризує спосіб взаємодії всіх складників компетентності. Подібно комунікативність виявляється і в сценічній дії, і в захисті задуму, і в координації репетиційної роботи, і в опрацюванні професійного зворотного зв'язку.

Узагальнене розмежування суміжних видів професійної компетентності артиста-вокаліста подано в табл. 1.

Таблиця 1

Розмежування суміжних видів професійної компетентності артиста-вокаліста

Вид компетентності	**Змістовий центр**	**Основні професійні дії**	**Очікуваний результат**
Вокально-виконавська	Музична інтерпретація та вокальна техніка	Аналіз музичного твору; вокальне відтворення; стильова інтерпретація; технічне й художнє вдосконалення виконання	Художньо й технічно переконливе вокальне виконання
Вокально-сценічна	Поведінка виконавця в умовах публічного виступу	Акторська дія; пластика; сценічний рух; сценічна комунікація; робота з мікрофоном і простором	Переконливе сценічне втілення вокального твору
Режисерсько-постановча	Проєктування та реалізація цілісного концертного номера	Формування концепції; побудова драматургії; розроблення мізансцен; репетиційна й технічна координація; оцінювання та коригування	Завершений концертний номер як інтегрований сценічний продукт

Джерело: авторська розробка.

Як засвідчує табл. 1, специфіка режисерсько-постановчої компетентності полягає в охопленні повного циклу створення сценічного продукту – від інтерпретації музичного матеріалу до організації постановчого процесу та рефлексійного коригування.

На підставі розмежування суміжних понять пропонуємо визначати режисерсько-постановчу компетентність майбутнього артиста-вокаліста як інтегровану професійну здатність інтерпретувати музичний твір, формувати режисерську концепцію концертного номера та самостійно реалізовувати її в репетиційно-постановчому процесі засобами вокального виконання, сценічної дії, драматургії, пластики, просторового, візуального й технічного оформлення, здійснюючи презентацію, самооцінювання та коригування художнього результату. Це визначення є авторським теоретичним конструктом, сформованим шляхом синтезу положень про професійну компетентність, вокально-виконавську й вокально-сценічну підготовку, сценічний образ, міждисциплінарну інтеграцію та рефлексивну організацію музичної практики.

Структуру режисерсько-постановчої компетентності доцільно представити як взаємодію п’яти компонентів. Їх виокремлення ґрунтується на функціональному критерії: кожен компонент виконує самостійну роль у повному циклі створення концертного номера, має специфічний зміст і не зводиться до іншого компонента.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає професійну спрямованість здобувача, його готовність до авторського пошуку, творчу ініціативу та відповідальність за художню цілісність постановки. Його зміст охоплює усвідомлення ролі режисерсько-постановчої діяльності в професійній самореалізації вокаліста, прийняття етичних норм творчої співпраці, здатність формулювати власні цілі й доводити задум до завершеного результату. У роботі над номером цей компонент виявляється у самостійному виборі напряму сценічного вирішення, аргументації його особистісної та професійної значущості, готовності переглядати власні рішення без відмови від авторської

позиції. Водночас він не охоплює конкретних режисерських знань або постановчих операцій, а забезпечує ціннісно-вольову готовність їх застосовувати.

Когнітивно-аналітичний компонент забезпечує осмислення музичного матеріалу та прийняття обґрунтованих режисерських рішень. Він включає знання основ режисури, драматургії, сценічної композиції, інтерпретації, мізансцени, темпоритму, сценографії й технічних засобів, а також уміння аналізувати музичний і словесний текст, визначати тему, ідею, конфлікт, подієвий ряд, персонажа та пропоновані обставини. Практичним проявом компонента є режисерсько-виконавський аналіз пісні, у якому здобувач установлює взаємозв'язок між музичною формою, драматургічною логікою й потенційними сценічними засобами. Межа цього компонента полягає в тому, що він створює інформаційно-аналітичну основу задуму, але ще не продукує завершеної авторської концепції.

Інтерпретаційно-творчий компонент перетворює результати аналізу на індивідуальну художню концепцію. Його зміст становлять творче прочитання музичного твору, формування теми, ідеї та надзавдання, моделювання сценічного образу, пошук образно-стильового, пластичного, просторового й візуального рішення. До відповідних умінь належать генерування режисерських ідей, створення асоціативного поля, визначення пропонованих обставин, розроблення режисерської експлікації, мудборду та концептуального плану. Положення про активну роль уяви, внутрішнього бачення, інтерпретаційного плану та індивідуальності виконавця у створенні сценічного образу підтверджують самостійність цього компонента *(Гмиріна, 2013, с. 47–50)*. Його результатом є задум і проєкт, а не готова постановка.

Діяльнісно-постановчий компонент забезпечує матеріалізацію режисерської концепції. Він охоплює побудову сценічної дії та мізансцен, створення пластичної партитури, узгодження вокалу з рухом, використання акторської психотехніки, роботу з костюмом, реквізитом, мікрофоном, світлом, звуком і мультимедіа, а також планування та координацію репетицій. У процесі підготовки номера цей компонент

виявляється у вокально-сценічних пробах, моделюванні різних просторових рішень, технічних репетиціях і створенні стабільної передпоказової версії. Його зміст не слід ототожнювати з набором зовнішніх ефектів: усі практичні операції мають бути підпорядковані музичному змісту й режисерському задуму.

Рефлексійно-коригувальний компонент забезпечує планування, моніторинг, самооцінювання та вдосконалення діяльності. У музичному навчанні метакогнітивний вимір охоплює організацію практики, спостереження за власними процесами, оцінювання результату та критичний перегляд використаних стратегій *(Concina, 2019)*. У підготовці концертного номера це реалізується через репетиційні нотатки, відеофіксацію, зіставлення задуму з отриманою сценічною формою, професійне обговорення та формулювання конкретних корекційних завдань. Д. Лєвіт обґрунтовує доцільність творчої бесіди й відеоаналізу після виступу, поєднуючи їх із подальшим удосконаленням сценічної майстерності (*Лєвіт, 2022, с. 129–130)*. Рефлексія, отже, не обмежується завершальним контролем, а супроводжує переходи між аналізом, проєктуванням, репетицією та презентацією.

П’ять компонентів функціонують як взаємозалежна система. Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує прийняття творчого завдання; когнітивно-аналітичний – його осмислення; інтерпретаційно-творчий – формування концепції; діяльнісно-постановчий – практичне втілення; рефлексійно-коригувальний – оцінювання й удосконалення процесу та результату. Інтегративність, комунікативність, творча самостійність і художня цілісність доцільно трактувати як наскрізні характеристики цієї системи, оскільки вони виявляються в кожному компоненті й забезпечують узгодженість повного циклу роботи над концертним номером.

Структурну взаємодію компонентів і наскрізних характеристик досліджуваної компетентності узагальнено на рис. 1.

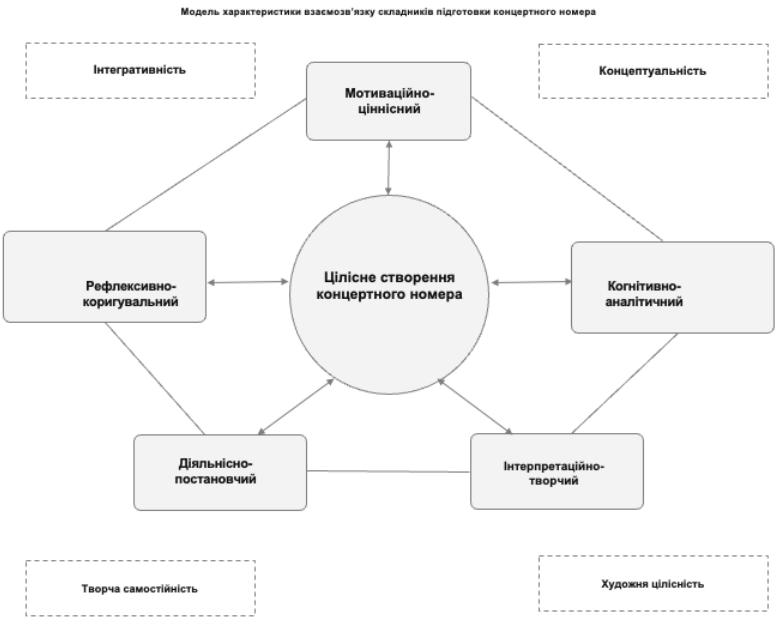


Рис. 1. Структура режисерсько-постановчої компетентності майбутнього артиста-вокаліста.

Джерело: авторська розробка.

Подана схема показує, що інтегративність, комунікативність, творча самостійність і художня цілісність не утворюють окремих компонентів, а забезпечують функціональну взаємодію всієї системи.

2. Методологічні основи, педагогічні принципи та умови формування режисерсько-постановчої компетентності.

Термінологічний аналіз використано для зіставлення змістових меж понять «вокально-виконавська компетентність», «вокально-сценічна компетентність», «акторська майстерність вокаліста», «сценічний образ», «режисерська діяльність» і «постановча діяльність». Порівняння здійснювалося за такими параметрами: суб'єкт і об'єкт діяльності; провідна функція; система знань і вмінь; очікуваний художній продукт; місце сценічного проєктування; роль репетиційної, організаційної та рефлексійної діяльності. На цій основі центральне поняття сформульовано як авторський теоретичний конструкт, оскільки в межах перевіреного корпусу не виявлено усталеної дефініції саме режисерсько-постановчої компетентності майбутнього артиста-вокаліста.

Порівняльний аналіз застосовано для встановлення спільних і відмінних ознак наявних моделей компетентності. Зокрема, компонентна структура вокально-виконавської компетентності дала змогу простежити значення мотиваційного, знаннєвого та виконавсько-креативного вимірів *(Янь Інши, 2023, с. 158–168)*, а характеристика вокально-сценічної компетентності – уточнити роль сценічної культури, акторської майстерності, руху, психологічної адаптації й постановчих навичок *(Гмиріна, 2020, с. 80–83)*. Водночас ці моделі не охоплюють у центрі своєї структури повний цикл режисерського аналізу, концептуального проєктування, практичного постановчого втілення та коригування сценічного продукту.

Структурно-функціональний аналіз використано для виокремлення компонентів досліджуваної компетентності. Кожний кандидатний компонент перевірявся за п'ятьма критеріями: наявність самостійної функції; специфічність змісту; відсутність повного дублювання інших компонентів; достатність джерельного підґрунтя; зв'язок із конкретними етапами підготовки концертного номера. Внаслідок перевірки обґрунтовано п'ятикомпонентну структуру, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний, інтерпретаційно-творчий, діяльнісно-постановчий і рефлексійно-коригувальний компоненти. Інтегративність та комунікативність не виокремлено як самостійний компонент, оскільки вони характеризують спосіб взаємодії кількох компонентів і супроводжують увесь цикл роботи.

Метод теоретичного моделювання застосовано для побудови системи принципів, педагогічних умов і чотириетапної методичної моделі. Логіку моделі сформовано від аналітико-інтерпретаційного етапу через концептуально-проєктувальний і репетиційно-постановчий до презентаційно-рефлексійного. Для кожного етапу визначено мету, зміст діяльності, функції викладача, навчальні продукти, критерій завершення та перехід до наступного етапу. Методичне проєктування конкретизувало модель у системі навчальних завдань: режисерсько-виконавському аналізі пісні, карті подій і конфлікту, режисерській експлікації, схемі мізансцен, акторсько-вокальному етюді, пластичній партитурі, технічній репетиції, захисті концепції, взаємооцінюванні й відеорефлексії.

На всіх етапах аналізу розмежовувалися джерельний парафраз, авторський синтез і методична пропозиція. Дослівні цитати не використовувалися без доступного повного тексту й перевіреної сторінки. Положення, отримані лише з анотацій або метаданих, залучалися обмежено й не подавалися як посторінково перевірені висновки. Така процедура спрямована на забезпечення бібліографічної та цитатної точності.

Для монографічного викладу доцільно конкретизувати, яким чином теоретично визначені компоненти можуть бути виявлені в навчальній діяльності. Йдеться не про діагностичну шкалу, валідовану експериментально, а про авторську операціоналізацію, що пов'язує функцію компонента зі спостережуваними професійними діями та навчальними продуктами. Такий крок важливий для переходу від абстрактної структурної моделі до методики формування компетентності.

Таблиця 2

Операціоналізація компонентів режисерсько-постановчої компетентності

Компонент	**Провідна функція**	**Спостережувані прояви**	**Навчальний продукт**
Мотиваційно-ціннісний	Прийняття творчого завдання та відповідальності за результат	Ініціює художні рішення; аргументує вибір; доводить роботу до завершення; приймає професійний зворотний зв'язок	Авторська позиція; обґрунтування задуму; індивідуальний план роботи
Когнітивно-аналітичний	Осмислення матеріалу й постановчої ситуації	Виділяє тему, ідею, конфлікт, події, пропоновані обставини; співвідносить музичну форму зі сценічною дією	Аналітична карта твору; карта подій і конфлікту
Інтерпрета-ційно-творчий	Перетворення аналізу на художню концепцію	Формулює надзавдання; створює образне поле; проєктує сценічний образ і систему виражальних засобів	Формула задуму; мудборд; режисерська експлікація
Діяльнісно-постановчий	Практичне втілення режисерської концепції	Будує мізансцени; координує вокал і рух; працює з простором, реквізитом, світлом, звуком і мультимедіа	Схема мізансцен; пластична партитура; передпоказова версія номера
Рефлексійно-коригуваль-ний	Моніторинг, оцінювання та вдосконалення	Зіставляє задум і результат; аналізує відеозапис; класифікує проблеми; формулює конкретні корекційні завдання	Карта самооцінювання; рефлексійний висновок; план корекції

Джерело: авторська розробка.

Операціоналізація в табл. 2 має принципове значення для подальшої апробації моделі. Вона показує, що жоден компонент не оцінюється за одним ізольованим показником: професійна дія повинна бути пов'язана з конкретним продуктом, а продукт – із функцією в повному циклі постановки. Наприклад, наявність мудборду сама по собі не свідчить про сформованість інтерпретаційно-творчого компонента; важливо, чи пояснює здобувач зв'язок обраного візуального поля з музичною драматургією, образом персонажа й надзавданням. Так само технічно коректна мізансцена не є достатньою ознакою діяльнісно-постановчої компетентності, якщо вона суперечить вокальній природі епізоду або не підтримує сценічну дію.

Сформульована структура режисерсько-постановчої компетентності потребує конкретизації в педагогічній площині, оскільки сама наявність взаємопов'язаних компонентів ще не пояснює, за яких засад і організаційних обставин вони можуть формуватися в процесі професійної підготовки. У цьому дослідженні принципи розуміємо як нормативні положення, що визначають логіку добору змісту, методів і форм навчальної роботи, а педагогічні умови – як спеціально організовані обставини освітнього процесу, які створюють можливості для реалізації цих принципів. Запропонована система має теоретико-методичний характер: вона узагальнює джерельно підтверджені положення та авторські висновки, але не претендує на статус експериментально перевіреної технології.

Першим є принцип художньої цілісності та змістової відповідності. Його сутність полягає в підпорядкуванні вокальних, акторських, пластичних, просторових, візуальних і технічних рішень темі, ідеї, надзавданню та драматургії музичного твору. С. Гмиріна характеризує концертний номер як завершену сценічну форму, цілісність якої забезпечується синтезом музики, слова, акторської виразності, пластичного руху й взаємодії з аудиторією *(Гмиріна, 2017, с. 137–140)*. Звідси випливає методична вимога: кожний постановчий засіб має оцінюватися не за зовнішньою ефектністю, а за його

функцією в загальній художній концепції. Костюм, реквізит, світло або мультимедійний контент є доцільними лише тоді, коли вони поглиблюють зміст і не суперечать музичній логіці твору.

Другим є принцип єдності вокального виконання і сценічної дії. У підготовці артиста-вокаліста голос, музична інтерпретація, психофізична дія, пластика та сценічна поведінка не повинні розвиватися як ізольовані лінії. Вокально-сценічна компетентність, за С. Гмиріною, охоплює сценічну культуру, артистизм, акторську майстерність, рух, роботу з мікрофоном і психологічну адаптацію до публічного виступу *(Гмиріна, 2020, с. 80–83)*. У межах режисерсько-постановчої підготовки це означає, що репетиційні завдання мають одночасно перевіряти вокальну якість, смислову дію, рухову свободу й органічність сценічного існування. Водночас сценічна активність не повинна перевантажувати дихання, артикуляцію або суперечити реальним вокальним можливостям виконавця.

Третім є принцип міждисциплінарної інтеграції. Підготовка концертного номера потребує узгодження змісту вокалу, акторської майстерності, сценічного руху, сценічної мови, режисури, хореографії та сценічно-технічних дисциплін. Ю. Мережко, О. Петрикова та С. Леонтієва доводять доцільність поєднання різних видів фахової діяльності навколо цілісного художнього образу, підкреслюючи значення вокалу, сценічної мови, руху, акторської майстерності й хореографії для професійної підготовки артиста-вокаліста *(Мережко, Петрикова, Леонтієва, 2017, с. 71–74)*. Методично це може реалізовуватися через інтегровані завдання, узгодження змісту фахових дисциплін, спільні консультації та єдині критерії оцінювання творчого продукту. Інтеграція при цьому не повинна послаблювати спеціалізовану вокальну підготовку або перетворюватися на механічне накопичення різнорідних умінь.

Четвертим є принцип індивідуалізації та творчої суб'єктності. Режисерське рішення має враховувати вокальні, психофізичні, пластичні, стильові та особистісні особливості конкретного виконавця. Формування сценічного образу

пов’язане з індивідуальним інтерпретаційним планом, уявою, асоціативністю й здатністю до перевтілення *(Гмиріна, 2013, с. 47–50)*. Тому здобувач повинен бути не лише виконавцем педагогічних указівок, а автором рішень, здатним пояснити їхню художню доцільність. Функція викладача полягає у визначенні професійних рамок, постановці проблемних запитань, наданні критеріального зворотного зв’язку й попередженні технічно або психологічно необґрунтованих рішень, але не в підміні студентського задуму власною постановчою концепцією.

П’ятий принцип – діяльнісна і практикоорієнтована спрямованість. Режисерсько-постановча компетентність не може сформуватися лише шляхом засвоєння термінології чи спостереження за професійними зразками. Вона потребує виконання реальних аналітичних, проєктувальних, репетиційних, постановчих і презентаційних дій. Теоретичні поняття мають засвоюватися в процесі створення режисерської експлікації, схеми мізансцен, пластичної партитури, репетиційного плану та завершеного концертного номера. Практична спрямованість водночас не усуває потреби в теоретичному аналізі й рефлексії, оскільки дія без усвідомлених критеріїв може закріплювати випадкові або художньо невмотивовані рішення.

Шостим є принцип послідовного ускладнення та нарощування самостійності. Методична логіка має передбачати перехід від аналізу професійних зразків і виконання локальних вправ до самостійного проєктування, постановки й захисту цілісного номера. Складність завдань збільшується за трьома параметрами: обсягом творчої відповідальності, кількістю координованих виражальних засобів і ступенем самостійності здобувача. Такий підхід узгоджується з положеннями про поетапність роботи над сценічним образом і доцільність відеоаналізу, творчої бесіди та поступового коригування виконавських рішень *(Лєвіт, 2022, с. 127–130)*. Ускладнення має відповідати реальній вокальній, сценічній і психологічній готовності здобувача.

Сьомим є принцип рефлексійності та формувального зворотного зв’язку. Планування, самоспостереження, відеофіксація, взаємооцінювання та

коригування мають супроводжувати весь процес, а не лише підсумковий показ. Метакогнітивні вміння музиканта охоплюють планування практики, моніторинг власних дій, оцінювання результату й перегляд використаних стратегій *(Concina, 2019)*. У роботі над концертним номером це означає, що кожна репетиційна версія зіставляється із задумом і критеріями художньої цілісності, а зворотний зв'язок переводиться в конкретне завдання для наступної спроби. Загальні оцінки на кшталт «переконливо» або «неорганічно» без пояснення причин не виконують коригувальної функції.

Реалізацію визначених принципів забезпечує система педагогічних умов. Першою умовою є інтеграція вокальної, акторської, пластичної та режисерсько-постановчої підготовки. Її призначення – подолати фрагментарність знань і розрив між вокальним виконанням, сценічною дією та постановчим рішенням. Організаційно ця умова може реалізовуватися через узгодження тем і завдань фахових дисциплін, інтегровані заняття або творчі лабораторії, а також консультації викладачів різного профілю. Спільним центром такої взаємодії має бути конкретний концертний номер, а не абстрактне декларування міждисциплінарності.

Другою умовою є впровадження системи послідовних режисерсько-постановчих завдань. Епізодичне звернення до сценічної постановки не забезпечує переходу від окремих знань до самостійної діяльності. Тому доцільною є модульна послідовність: аналіз професійного зразка, локальна режисерська вправа, ескіз номера, режисерська експлікація, репетиційна апробація, публічний показ і рефлексійне коригування. Серед конкретних завдань можуть використовуватися режисерсько-виконавський аналіз пісні, карта подій і конфлікту, формула режисерського задуму, мудборд, схема мізансцен, акторсько-вокальний етюд, пластична партитура та технічна репетиція.

Третьою умовою є поєднання аналізу професійних зразків із власною творчо-проєктною практикою. Аналіз чужих постановок дає змогу сформувати професійні

критерії, проте без створення альтернативного авторського рішення він може призводити до наслідування. Тому порівняльний відеоаналіз кількох інтерпретацій має завершуватися визначенням функцій сценічних засобів, виявленням рішень, непридатних для конкретного виконавця, та розробленням власної концепції. Оцінювання зразків повинно спиратися не на загальне враження, а на зв'язок руху, простору, костюму, світла, сценічної дії та музичної драматургії.

Четвертою умовою є педагогічна фасилітація творчої самостійності. Її механізм полягає в тому, що викладач спрямовує аналіз запитаннями, визначає професійні критерії, організовує проміжний захист рішень і надає зворотний зв'язок, але залишає здобувачеві право авторського вибору. Практичними формами можуть бути індивідуальні консультації, портфоліо задуму, захист режисерської експлікації, письмове обґрунтування змін і робота з творчими обмеженнями. Фасилітація не означає відсутності вимог: викладач зберігає відповідальність за вокальну й фізичну безпеку, професійну коректність, етичність та реалістичність постановчого рішення.

П'ятою умовою є створення репетиційно-технологічного середовища з відеофіксацією. Виконавець не завжди здатний безпосередньо оцінити власну сценічну поведінку, просторову композицію та взаємодію пластики з вокальним виконанням. Відеозапис, пробний показ і технічна репетиція роблять сценічний результат доступним для спостереження, порівняння й коригування. Таке середовище передбачає доступ до репетиційного простору, мікрофону, елементарних світлових і мультимедійних засобів, реквізиту та можливості зберігати послідовні версії постановки. Технічні ресурси при цьому не є самоціллю й повинні застосовуватися відповідно до змісту твору та реальних умов майбутнього показу.

Шостою умовою є орієнтація на створення, презентацію та рефлексійний аналіз завершеного концертного номера. Завершений сценічний продукт інтегрує компоненти компетентності й створює ситуацію професійної відповідальності. Підсумковий показ має поєднуватися із захистом задуму, самооцінюванням, взаємооцінюванням, експертним обговоренням і подальшим планом корекції. Д. Лєвіт обґрунтовує доцільність творчої бесіди та відеоаналізу після виступу, що дає можливість

співвіднести сценічний результат із попереднім задумом і визначити напрями вдосконалення *(Лєвіт, 2022, с. 129–130).* Водночас позитивна реакція аудиторії не може бути єдиним показником якості: оцінювання має враховувати змістову відповідність, художню цілісність, органічність, єдність вокального й сценічного та функціональність постановчих засобів.

Педагогічні умови та відповідні механізми їх реалізації систематизовано в табл. 3.

Таблиця 3

Педагогічні умови формування режисерсько-постановчої компетентності та механізми їх реалізації

Педагогічна умова	**Механізм реалізації**	**Навчальний продукт або прояв**
Інтеграція вокальної, акторської, пластичної та режисерсько-постановчої підготовки	Узгодження змісту дисциплін навколо спільного концертного номера, єдиного задуму та спільних критеріїв	Цілісне вокально-сценічне рішення
Система послідовних режисерсько-постановчих завдань	Перехід від аналізу професійних зразків і локальних вправ до самостійного проєктування та постановки	Зростання складності дій і творчої самостійності
Поєднання аналізу професійних зразків із власною творчо-проєктною практикою	Порівняння інтерпретацій; реконструкція режисерської логіки; створення альтернативного рішення	Аргументована авторська режисерська позиція
Педагогічна фасилітація творчої самостійності	Проблемні запитання; проміжні захисти; професійні критерії; допомога без підміни студентського задуму	Самостійне прийняття й обґрунтування рішень
Репетиційно-технологічне середовище з відеофіксацією	Відеозапис; технічні проби; аналіз простору, пластики, міміки, звуку, світла й мультимедіа	Коригування сценічної поведінки та постановчого рішення
Орієнтація на завершений концертний номер	Публічна презентація; самооцінювання; взаємооцінювання; професійний коментар; план корекції	Інтегрований професійно-творчий результат

Джерело: авторська розробка.

Таблиця 3 демонструє, що кожна педагогічна умова має бути операціоналізована через конкретний механізм і завершуватися спостережуваним навчальним продуктом.

Запропоновані принципи й умови змінюють функцію викладача в роботі над концертним номером. Викладач не може залишатися лише носієм «правильного» сценічного рішення, оскільки така модель відтворює залежність студента від зовнішньої режисерської волі та суперечить завданню формування професійної самостійності. Доцільніше визначати чотири взаємодоповнювальні педагогічні функції: аналітичну, фасилітаційну, координаційну та експертно-безпекову. Аналітична функція полягає в постановці запитань, що допомагають здобувачеві виявити логіку твору й суперечності власного задуму; фасилітаційна – у підтримці самостійного пошуку; координаційна – в узгодженні вокальних, акторських, пластичних і технічних завдань; експертно-безпекова – у визначенні професійних меж, пов'язаних із вокальним навантаженням, фізичною безпекою, етичністю та реалістичністю постановчого рішення.

Педагогічна фасилітація потребує зміни характеру зворотного зв'язку. Замість директивного повідомлення «як треба зробити» ефективнішим є критеріальне обговорення, у якому здобувач спочатку називає власне надзавдання, пояснює функцію обраних сценічних засобів і сам визначає проблемну зону, після чого викладач співвідносить це пояснення з професійними критеріями. Такий порядок формує зв'язок між рішенням і відповідальністю за нього. Він також знижує ризик формального наслідування педагогічної інтонації, жесту чи мізансцени, що особливо важливо в естрадному виконавстві, де переконливість значною мірою залежить від індивідуальності сценічної поведінки.

Окремої уваги потребує репетиційно-технологічне середовище. У запропонованій моделі воно розуміється не як сукупність обладнання, а як система умов для багаторазової перевірки художнього рішення. Навіть мінімальний технічний набір – репетиційний простір, мікрофон, засіб відеофіксації та можливість моделювати базове світлове чи просторове рішення – може виконувати методичну функцію, якщо використовується для порівняння версій і постановки конкретних корекційних завдань. Навпаки, доступ до

складного мультимедійного обладнання не гарантує професійного результату, коли технічний ефект не мотивований змістом. Отже, технологічність у межах режисерсько-постановчої компетентності визначається не кількістю засобів, а здатністю підпорядковувати їх художній і драматургічній логіці.

Методична система має також ураховувати типові ризики. Перший ризик – декоративність, коли постановка зводиться до костюма, реквізиту або видовищного руху без драматургічної функції. Другий – концептуальний розрив між сценічною дією та музичною формою. Третій – педагогічна гіперопіка, за якої студент відтворює готову концепцію викладача. Четвертий – технологічний детермінізм, коли доступний ефект використовується лише тому, що технічно можливий. П'ятий – механічне копіювання професійних відеозразків. Шостий – суб'єктивізм оцінювання, коли рішення характеризується лише категоріями особистого смаку. Запобігання цим ризикам потребує послідовного повернення до критеріїв змістової відповідності, художньої цілісності, функціональності сценічних засобів, органічності для конкретного виконавця й аргументованості авторського вибору.

Виокремлення типових методичних ризиків дозволяє розглядати режисерсько-постановчу підготовку як керований освітній процес, а не як серію інтуїтивних творчих проб. При цьому критеріальність не повинна перетворюватися на стандартизацію художнього результату. Її функція полягає в тому, щоб студент міг обґрунтувати, чому конкретне рішення є змістово виправданим, професійно здійсненним і органічним для обраної інтерпретації.

3. Поетапна методика формування режисерсько-постановчої компетентності у процесі підготовки концертного номера.

Описані принципи й умови реалізуються в чотириетапній методичній моделі. Перший, аналітико-інтерпретаційний етап, спрямований на формування аргументованого розуміння музичного твору, його драматургії, образного змісту та сценічного потенціалу. Здобувач аналізує музичний і вербальний текст, визначає жанр, стиль, тему, ідею, конфлікт, події, персонажа, пропоновані

обставини й емоційну динаміку. Доцільними методами є режисерсько-виконавський аналіз, подієвий аналіз, порівняльний відеоаналіз, проблемна бесіда та карта виражальних засобів. Основними продуктами етапу є аналітична карта твору, характеристика персонажу, схема драматургії й перелік обґрунтованих постановчих можливостей та обмежень. Етап завершується тоді, коли здобувач може пояснити сценічний потенціал твору без передчасного переходу до випадкового зовнішнього оформлення.

Другий, концептуально-проєктувальний етап, забезпечує перетворення результатів аналізу на індивідуальну режисерську концепцію. Здобувач формулює надзавдання й адресата сценічної дії, створює образні асоціації, моделює сценічний образ, проєктує композицію та мізансцени, обґрунтовує костюм, реквізит, світлове, звукове й мультимедійне рішення, після чого оформлює режисерську експлікацію. Важливим є захист проєкту, під час якого перевіряються внутрішня узгодженість, змістова відповідність, реалістичність і пристосованість концепції до вокальних та психофізичних можливостей виконавця. Результатом є робоча постановча гіпотеза, яка має бути перевірена в репетиційному процесі.

Третій, репетиційно-постановчий етап, спрямований на практичне втілення та перевірку режисерської концепції. Його зміст становлять побудова мізансцен, розроблення пластичної партитури, робота з пропонованими обставинами й дією, координація руху та вокалу, апробація костюма, реквізиту, мікрофону, світла, звуку й мультимедіа. Здобувач проводить акторсько-вокальні та пластичні етюди, моделює варіативні просторові рішення, фіксує репетиційні версії на відео, аналізує невідповідності й уточнює первинний задум. Викладач допомагає розрізняти концептуальну помилку, виконавську неточність і технічне обмеження, контролюючи водночас вокальну та фізичну безпеку. Етап завершується створенням стабільної передпоказової версії номера, в якій збережено вокальну якість і забезпечено керування основними постановчими засобами.

Четвертий, презентаційно-рефлексійний етап, передбачає показ завершеного номера, критеріальне оцінювання відповідності задуму й результату та формування плану вдосконалення. Після презентації здобувач коротко пояснює концепцію, заповнює карту самооцінювання, отримує експертний і взаємний відгук, аналізує відеозапис, класифікує проблеми як концептуальні, виконавські, просторові або технічні та формулює корекційні завдання. Результатом є не лише сценічний продукт, а й аргументований рефлексійний висновок або вдосконалена версія номера. Такий етап завершує конкретний цикл, проте водночас може започатковувати нове коло аналізу, перепроєктування та репетиції.

Отже, методична модель має циклічну логіку: аналіз музичного матеріалу – створення концепції – репетиційне втілення – презентація – рефлексія. Кожний етап завершується конкретним продуктом, а результати оцінювання можуть зумовити повернення до попередніх рішень. Компетентність формується не через одноразовий показ, а через повторюваний цикл обґрунтування, практичної перевірки та коригування.

Послідовність етапів, їхні провідні дії та результати представлено на рис. 2.

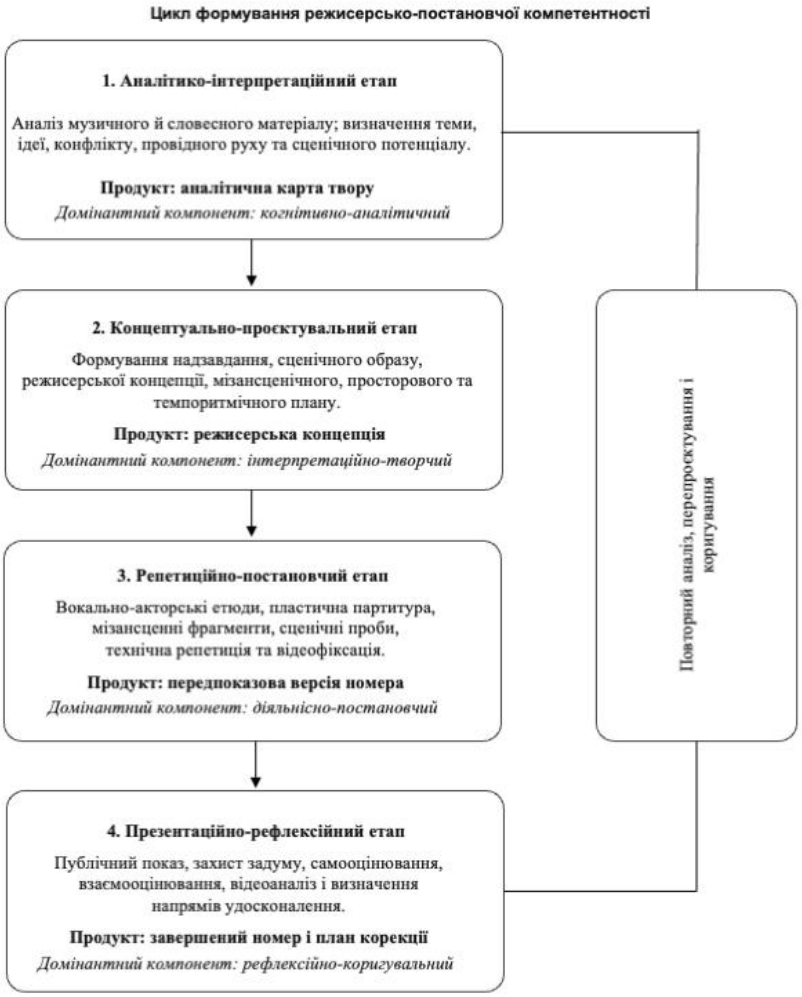


Рис. 2. Поетапна модель формування режисерсько-постановчої компетентності майбутнього артиста-вокаліста

Джерело: авторська розробка.

Схема на рис. 2 відображає не жорстку лінійну послідовність, а керований цикл: результати показу й рефлексії можуть зумовити повернення до аналізу, перепроєктування концепції або локального коригування постановчої реалізації.

Співвідношення компонентів компетентності та етапів її формування конкретизовано в табл. 4.

Таблиця 4

Матриця співвідношення компонентів компетентності та етапів її формування

Компонент	Етап 1	Етап 2	Етап 3	Етап 4
Мотиваційно-ціннісний	Підтриму-вальний	Підтриму-вальний	Підтриму-вальний	Підтриму-вальний
Когнітивно-аналітичний	Домінант-ний	Значущий	Підтриму-вальний	Коригу-вальний
Інтерпретаційно-творчий	Значущий	Домінант-ний	Значущий	Коригу-вальний
Діяльнісно-постановчий	Початковий	Проєкту-вальний	Домінант-ний	Презента-ційний
Рефлексійно-коригувальний	Супровід-ний	Супровід-ний	Значущий	Домінант-ний

Джерело: авторська розробка.

У табл. 4 етап 1 відповідає аналітико-інтерпретаційному, етап 2 – концептуально-проєктувальному, етап 3 – репетиційно-постановчому, етап 4 – презентаційно-рефлексійному. Матриця засвідчує, що компоненти не закріплюються виключно за одним етапом: змінюється інтенсивність їх актуалізації, тоді як мотиваційно-ціннісний і рефлексійний супровід зберігаються протягом усього циклу.

Щоб поетапна модель не залишалася лише структурною схемою, її необхідно конкретизувати через навчальні дії. Авторська система завдань побудована за принципом нарощування професійної відповідальності: на початкових кроках студент аналізує й порівнює, далі формує власну концепцію, потім перевіряє її в репетиційній дії та, зрештою, аргументовано оцінює результат. Кожне завдання завершується матеріальним або вербально зафіксованим продуктом, який може бути предметом формувального зворотного зв’язку.

Таблиця 5

Система навчальних завдань, продуктів і фокусів формувального оцінювання

Етап	Навчальне завдання	Продукт	Фокус оцінювання
1	Режисерсько-виконавський аналіз пісні	Аналітична карта твору	Зв'язок музики, тексту, образу й потенційної сценічної дії
1	Карта подій і конфлікту	Послідовність подій, зміна обставин, конфліктні вузли	Драматургічна логіка та дієвість формулювань
1	Порівняльний аналіз сценічних інтерпретацій	Порівняльна таблиця двох або більше версій	Здатність розрізняти функцію засобу та зовнішнє копіювання
2	Формула режисерського задуму	Стисле формулювання теми, ідеї, надзавдання й адресата дії	Ясність, змістова відповідність і сценічна дієвість
2	Мудборд та асоціативне поле	Візуально-смислова карта	Стильова єдність і зв'язок образів із музичною драматургією
2	Режисерська експлікація	Письмовий постановчий план номера	Цілісність концепції, обґрунтованість і здійсненність
2	Схема простору та мізансцен	Графічний план руху й ключових сценічних позицій	Функціональність простору та логіка сценічної дії
3	Акторсько-вокальний етюд	Репетиційний ескіз фрагмента	Органічність поєднання вокалу, дії та пропонованих обставин
3	Пластична партитура	Послідовність рухових дій, жестів і змін позиції	Координація пластики з вокальним диханням, темпоритмом і образом
3	Варіативна мізансценічна проба	Дві або більше версій одного епізоду	Уміння порівнювати варіанти за професійними критеріями
3	Технічна репетиція	Схема сигналів, технічних переходів і перевірена версія номера	Функціональність світла, звуку, мікрофона, реквізиту та мультимедіа
4	Захист режисерської концепції	Усне обґрунтування рішення	Професійна аргументація й відповідність задуму виконанню
4	Критеріальне взаємооцінювання	Структурований відгук на роботу колеги	Коректність, конкретність і доказовість зворотного зв'язку
4	Відеорефлексія та план корекції	Порівняння задуму й відеоверсії; перелік конкретних змін	Здатність локалізувати проблему й визначити дієвий спосіб її виправлення

Джерело: авторська розробка.

Упровадження системи завдань доцільно будувати не за принципом одноразового виконання, а як портфоліо розвитку номера. Аналітична карта, режисерська експлікація, схема мізансцен, відеозаписи репетицій і рефлексійні нотатки повинні фіксувати зміну рішень у часі. Педагогічна цінність такого

портфоліо полягає в можливості простежити не тільки фінальний результат, а й якість професійного мислення: чи здатен студент відмовитися від невдалого рішення, пояснити причину зміни, зберегти сильні сторони первинної концепції та перенести отриманий досвід на наступний творчий проєкт.

Формувальне оцінювання в запропонованій моделі не повинно зводитися до загальної оцінки артистизму. Доцільно використовувати п'ять груп критеріїв: змістово-інтерпретаційний, композиційно-драматургічний, вокально-сценічний, постановчо-технологічний і рефлексійно-аргументаційний. Перший показує, наскільки сценічне рішення виростає з музичного й словесного матеріалу; другий – наскільки послідовно побудовано дію, подієвий розвиток і простір; третій – чи зберігається вокальна якість і органічність сценічного існування; четвертий – чи функціональні костюм, реквізит, світло, звук і мультимедіа; п'ятий – чи здатен студент пояснювати рішення, оцінювати їх наслідки й формулювати конкретні кроки корекції. Такі критерії мають статус авторської методичної пропозиції та потребують подальшої експертної валідизації.

Важливим результатом є зміна одиниці оцінювання. Якщо традиційний концертний показ часто оцінює переважно якість кінцевого виконання, режисерсько-постановча компетентність вимагає враховувати також якість процесу: обґрунтованість аналізу, самостійність проєктування, здатність працювати з альтернативами, ефективність репетиційних рішень і рефлексійне коригування. У такому разі невдалий проміжний варіант не обов'язково свідчить про низький рівень професійного розвитку, якщо студент точно діагностує причину невідповідності й створює сильніше рішення. Навпаки, зовні ефектний результат, повністю сконструйований викладачем, не може бути достатнім доказом сформованості самостійної компетентності.

Запропонована методика може бути інтегрована в дисципліни з сольного співу, акторської майстерності, сценічного руху, практики підготовки концертних програм або міждисциплінарний творчий модуль. Організаційна форма залежить від конкретної освітньої програми, однак незмінними мають

залишатися чотири умови: студент отримує реальне творче завдання; проходить повний цикл від аналізу до рефлексії; має простір для авторського вибору; результат оцінюється за відкритими професійними критеріями. За відсутності хоча б однієї з цих умов процес ризикує перетворитися або на теоретичний курс із режисури без власної постановчої практики, або на підготовку концертного виступу без усвідомленого методичного розвитку.

Результатом дослідження є концептуалізація спеціалізованої складової професійної підготовки артиста-вокаліста. Наукова новизна полягає не у запереченні попередніх напрацювань, а в синтезі положень про вокальне виконання, сценічний образ, постановку, міждисциплінарну інтеграцію та рефлексію навколо повного циклу створення концертного номера.

Вибір концертного номера як середовища формування компетентності пояснюється його інтегративною природою: музичний і словесний матеріал, вокальне виконання, дія, рух, простір та оформлення мають утворювати завершену форму. Драматургічні категорії персонажу, події, дії та конфлікту переводять виконання від зовнішнього ілюстрування до сценічно організованого висловлювання *(Гмиріна, 2017, с. 137–140)*. Дослідження аудіовізуального сприйняття підтверджують значення руху та зорової інформації (*Davidson, 1993, pp. 103–113; Vines et al., 2006, pp. 80–113; Platz & Kopiez, 2012, pp. 71–83)*, однак педагогічно важливою є їх взаємодія зі звучанням, а не домінування одного каналу.

Відмова від окремого інтегративно-комунікативного компонента має методологічне значення. Міждисциплінарна інтеграція описує спосіб організації знань і дій, а не автономний продукт компетентності. Комунікація також має різні функції: вона спрямовується на глядача під час сценічної дії, на викладача й учасників постановки під час координації, на колег під час захисту задуму та на самого виконавця в рефлексійному аналізі. Виокремлення єдиного інтегративно-комунікативного компонента могло б дублювати діяльнісно-постановчий і рефлексійно-коригувальний компоненти. Тому інтегративність,

комунікативність, творча самостійність і художня цілісність визначено як наскрізні характеристики всієї моделі.

Репетиційно-технологічне середовище та відеофіксація підтримують рефлексійний цикл. Відеозапис робить доступними для спостереження положення тіла, міміки, траєкторії руху, композицію простору й взаємодію з технічними засобами, які виконавець не може повністю контролювати з внутрішньої позиції. Водночас відео не відтворює всіх характеристик живого сприйняття , тому його не можна перетворювати на єдине джерело оцінювання. Воно має поєднуватися із самооцінюванням, професійним коментарем, взаємооцінюванням і спостереженням за реакцією аудиторії. Значення планування, моніторингу й критичного перегляду способів музичної практики підтверджується дослідженнями метакогнітивних умінь музиканта *(Concina, 2019)*.

Обмеженнями дослідження є його неемпіричний характер, цільовий, а не систематичний спосіб формування джерельного корпусу та неоднорідність використаних праць. Положення досліджень інструменталістів, акторів і майбутніх учителів музичного мистецтва переносилися на підготовку вокаліста лише як обережні теоретичні аналогії. Окремі публікації, доступні лише за метаданими або анотаціями, не використовувалися для дослівного цитування.

Висновки. Проведене теоретико-методологічне дослідження дало змогу концептуалізувати режисерсько-постановчу компетентність майбутнього артиста-вокаліста як самостійну складову професійної підготовки, що не зводиться ані до вокально-виконавської майстерності, ані до сценічної виразності чи технічного оформлення номера. Її специфіка полягає в охопленні повного циклу створення концертного номера: від аналізу музичного твору та формування режисерської концепції до репетиційного втілення, презентації, самооцінювання й коригування художнього результату.

Авторським результатом є п’ятикомпонентна структура компетентності, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний, інтерпретаційно-

творчий, діяльнісно-постановчий і рефлексійно-коригувальний компоненти. Інтегративність, комунікативність, творча самостійність і художня цілісність визначено як наскрізні характеристики, які забезпечують взаємодію компонентів. Операціоналізація структури через професійні дії та навчальні продукти створює підґрунтя для подальшого розроблення валідного діагностичного інструментарію.

Систематизовано сім педагогічних принципів і шість умов формування компетентності, а також уточнено функції викладача як аналітика, фасилітатора, координатора й експерта з професійних меж та безпеки. Запропоновано чотириетапну циклічну методику, практично конкретизовану через систему навчальних завдань, портфоліо творчого процесу та критерії формувального оцінювання. Принциповою рисою моделі є оцінювання не тільки завершеного сценічного продукту, а й якості професійного мислення, самостійності проєктування, здатності працювати з альтернативами та рефлексійно коригувати рішення.

Доказовий статус результатів залишається теоретичним: педагогічний експеримент не проводився, а джерельний корпус формувався як цільовий аналітичний огляд. Тому подальші дослідження мають бути спрямовані на експертне оцінювання змістової валідності компонентів, принципів, педагогічних умов і критеріїв; апробацію методики в реальних освітніх програмах; розроблення показників і рівнів сформованості; а також на порівняння індивідуального й командного форматів постановчої діяльності. Окремої перевірки потребує вплив відеорефлексії, взаємооцінювання та цифрових сценічних технологій на розвиток творчої самостійності майбутнього артиста-вокаліста.

Під час підготовки цього розділу автор використовував ChatGPT (OpenAI) як допоміжний інструмент для структурування окремих фрагментів тексту, мовного й стилістичного редагування, удосконалення формулювань та перекладу. Усі наукові положення, фактичні дані, джерела, інтерпретації та

висновки були критично перевірені й остаточно сформульовані автором. Автор несе повну відповідальність за зміст, достовірність та академічну доброчесність представленого матеріалу.

References:

Гмиріна С. В. Сценічне перевтілення студента-вокаліста як педагогічна проблема. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2013. Вип. 14(19), ч. 1. С. 46–50. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3513/

Гмиріна С. В. Постановка концертного номера як засіб фахової підготовки студента-вокаліста. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2017. № 2. С. 136–140. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23217/

Гмиріна С. В. Психологічні аспекти формування вокально-сценічної компетентності майбутніх співаків. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. Т. 2, № 69. С. 80–83. DOI: 10.32840/1992-5786.2020.69-2.15

Лєвіт Д. А. Методика організації самостійної підготовки студентів-вокалістів до постановки естрадних номерів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. Т. 2, № 70. С. 222–226. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38732/

Лєвіт Д. А. До питання створення сценічного образу студентів-вокалістів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. Вип. 88. С. 126–130. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.25

Мережко Ю. В., Петрикова О. П., Леонтієва С. Л. Вокально-виконавська підготовка майбутніх артистів-вокалістів у вищій школі на основі міждисциплінарної інтеграції. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2017. Vol. V(23), Issue 139. P. 71–74. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20756/

Янь Інши. Компонентна структура вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2023. Вип. 29. С. 158–168. DOI: 10.31392/NPU.nc.series14.2023.29.20

Blom D., Poole K. Peer Assessment of Tertiary Music Performance: Opportunities for Understanding Performance Assessment and Performing through Experience and Self-reflection. British Journal of Music Education. 2004. Vol. 21, No. 1. P. 111–125. DOI: 10.1017/S0265051703005539

Concina E. The Role of Metacognitive Skills in Music Learning and Performing: Theoretical Features and Educational Implications. Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. Article 1583. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01583

Daniel R. Self-assessment in Performance. British Journal of Music Education. 2001. Vol. 18, No. 3. P. 215–226. DOI: 10.1017/S0265051701000316

Davidson J. W. Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians. Psychology of Music. 1993. Vol. 21, No. 2. P. 103–113. DOI: 10.1177/030573569302100201

Le Deist F. D., Winterton J. What Is Competence? Human Resource Development International. 2005. Vol. 8, No. 1. P. 27–46. DOI: 10.1080/1367886042000338227

Lennon M., Reed G. Instrumental and Vocal Teacher Education: Competences, Roles and Curricula. Music Education Research. 2012. Vol. 14, No. 3. P. 285–308. DOI: 10.1080/14613808.2012.685462

Platz F., Kopiez R. When the Eye Listens: A Meta-analysis of How Audio-visual Presentation Enhances the Appreciation of Music Performance. Music Perception. 2012. Vol. 30, No. 1. P. 71–83. DOI: 10.1525/mp.2012.30.1.71

Vines B. W., Krumhansl C. L., Wanderley M. M., Levitin D. J. Cross-modal Interactions in the Perception of Musical Performance. Cognition. 2006. Vol. 101, No. 1. P. 80–113. DOI: 10.1016/j.cognition.2005.09.003

CONTENTS

CHAPTER 1. INNOVATIVE TRANSFORMATION OF DIGITAL MARKETING SERVICES: DATA-DRIVEN MANAGEMENT, ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND CUSTOMER-CENTRIC BUSINESS MODELS 6

CHAPTER 2. THE IMPACT OF HELMINTHS ON SOMATIC AND MENTAL HEALTH: ALIMENTARY SUPPORT OF DEWORMING 39

CHAPTER 3. CONDITIONS AND MECHANISM FOR THE TRANSITION OF BUSINESS ENTITIES TO DIGITAL MANAGEMENT MODELS 71

CHAPTER 4. FINANCIAL AND INSTITUTIONAL ARCHITECTURE OF THE PENSION PROVISION SYSTEM FOR MILITARY PERSONNEL IN UKRAINE: SUSTAINABILITY, RISKS AND PATHWAYS OF MODERNISATION 104

CHAPTER 5. DESIGN AND ART IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION NEW RESEARCH METHODOLOGIES AND DEVELOPMENT PROSPECTS 137

CHAPTER 6. MODERN MODELS OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN THE HEALTHCARE SYSTEM OF UKRAINE 173

CHAPTER 7. CHALLENGES AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF MARKETING ACTIVITIES AMID THE RAPID ADVANCEMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE 248

CHAPTER 8. FORMATION OF DIRECTING AND PRODUCTION COMPETENCE OF FUTURE VOCAL PERFORMERS IN THE PROCESS OF PREPARING A CONCERT PERFORMANCE 286

CHAPTER 9. THE PARADIGM OF DIGITAL TRANSFORMATION OF THE LAW ENFORCEMENT SYSTEM IN THE CONTEXT OF MARTIAL LAW AND DIGITAL THREATS 320

CHAPTER 10. THE DEMOCRATISATION OF GRAPHIC DESIGN IN THE ERA OF GENERATIVE AI: PROFESSIONAL BOUNDARIES AND CHALLENGES FOR DESIGN EDUCATION 353

CHAPTER 11. INNOVATIVE STRATEGIES FOR DEVELOPING VOLUNTEER SUBJECTIVITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN A POST-MILLENNIAL ENVIRONMENT 403

CHAPTER 12. INFORMATION SECURITY AND PERSONAL DATA PROTECTION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 432

CHAPTER 13. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF ENTERPRISE LOGISTICS SYSTEMS IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT 467

CHAPTER 14. STRATEGIES OF VISUAL POSITIONING AND CONTENT MARKETING FOR BUILDING BRAND LOYALTY 501

CHAPTER 15. INNOVATION ECOSYSTEM OF MODERN BUSINESS: MANAGERIAL, COMMERCIAL AND SOCIO-CULTURAL ASPECTS 540

CHAPTER 16. DIGITAL CUSTODIANSHIP OF MEMORY: PRESERVING UKRAINE'S DOCUMENTARY AND CULTURAL HERITAGE UNDER WARTIME THREATS 578

CHAPTER 17. DEVELOPMENT OF MODERN JURISPRUDENCE IN THE ERA OF POSTMODERNISM AND PECULIARITIES OF REFORMING THE LEGAL SYSTEM OF UKRAINE 611

UDK 001:37:001.895
I-67

I-67 INNOVATIONS IN EDUCATION AND SCIENCE: informational, economic, educational, artistic, legal, psychological, technical and managerial aspects: International collective monograph on the topic. Volume II. ISAP, Lublin, Poland, 2026. 651 p.

The collective monograph is the result of the generalisation of conceptual work by scientists who study current topics in fields such as Information Technology, Economics, Education, Law, Psychology, Engineering, and Management, viewed through the lens of innovations in education and science.

It is intended for scientists, educators, PhD candidates, master's students, university staff, stakeholders, managers, employees of management bodies at various hierarchical levels, and anyone interested in current issues in Information Technology, Economics, Education, Law, Psychology, Engineering, and Management, all in the context of innovations in education and science.

ISBN: 978-83-8338-408-6
ISBN: 978-617-95591-4-3

