МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ВОКАЛОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА МУЗИЧНИХ ШКІЛ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0114-ооc-з
спеціальності: 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітньо-професійної програми
«Організація освітнього середовища»
О. О. Семергей

Керівник: професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, професор,
д.пед.н. _____ Локарєва Г. В.

Рецензент: доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, доцент,
к.пед.н. _____ Козич І.В.

Запоріжжя
2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра педагогіки і психології освітньої діяльності
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма Організація освітнього середовища

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____» _____2026 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Семергей Олександрі Олександрівні

1. Тема роботи: Вокалотерапія як засіб психоемоційної підтримки дорослих в умовах освітнього середовища музичних шкіл
керівник роботи: Локарева Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор
затверджені наказом ЗНУ від «02» жовтня 2025 року № 1393-с

2. Строк подання студентом роботи: 02.02.2026

3. Вихідні дані до роботи: аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: розглянути теоретичні засади вокалотерапії як засобу психоемоційної підтримки дорослих та проаналізувати історичні етапи становлення музично-терапевтичних практик; провести контекстний аналіз сучасних наукових досліджень вокалотерапії як педагогічного засобу емоційної регуляції та визначити її специфіку в системі музично-терапевтичних практик; дослідити особливості освітнього середовища музичних шкіл для дорослих як фактору психоемоційної підтримки та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови використання вокалотерапії; провести емпіричне дослідження ефективності організаційно-педагогічних умов застосування вокалотерапії, розробити та апробувати вокалотерапевтичну програму для дорослих в умовах музичної школи; проаналізувати результати педагогічного експерименту, здійснити статистичну обробку даних та сформулювати практичні рекомендації щодо впровадження вокалотерапії для психоемоційної підтримки дорослих.

5. Перелік графічного матеріалу: 17 таблиць та 12 рисунків із результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Локарєва Г.В.,	29.01.2025	29.01.2025
Розділ 1	Локарєва Г.В.,	04.05.2025	04.05.2025
Розділ 2	Локарєва Г.В.,	16.07.2025	16.07.2025
Висновки	Локарєва Г.В.,	14.09.2025	14.09.2025

7. Дата видачі завдання 29.01.2025

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2025 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень-серпень 2025 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2025 р.	Виконано
7	Передзахист	грудень 2025 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	січень 2026 р.	Виконано
9	Захист	лютий 2026 р.	

Студент_____ Семергей О. О.

Керівник роботи _____ Локарєва Г. В.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Козич І. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 130 с., 12 рисунків, 17 таблиць, 102 джерела, 6 додатків.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити використання вокалотерапії як засобу психоемоційної підтримки дорослих та ефективність організаційно-педагогічних умов її реалізації в освітньому середовищі музичних шкіл.

Об'єкт дослідження: процес психоемоційної підтримки дорослих в освітньому середовищі музичних шкіл.

Предмет дослідження: організаційно-педагогічні умови використання вокалотерапії у психоемоційній підтримці дорослих в умовах музичних шкіл.

Методи дослідження. Теоретичні: аналіз, контент-аналіз, синтез, екстраполяція, порівняння, моделювання, систематизація та узагальнення наукових досліджень. Емпіричні: педагогічний експеримент, опитування; педагогічне спостереження, бесіда. Статистичні: кількісний аналіз; якісний контент-аналіз записів бесід, відгуків та нотаток спостережень.

Практичне значення полягає у можливості інтеграції представленої вокалотерапевтичної програми в освітнє середовище музичних шкіл для дорослих здобувачів освіти з метою профілактики емоційного вигорання, зниження рівня стресу та психоемоційної підтримки.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ, МУЗИЧНА ШКОЛА ДЛЯ ДОРОСЛИХ, МУЗИКОТЕРАПІЯ, ВОКАЛОТЕРАПІЯ, ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА, ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, АНДРАГОГІКА.

SUMMARY

Semergei O. O. Vocal therapy as a means of psychological support for adults in the educational environment of music schools

The thesis consists of an introduction, two chapters, conclusions, a list of sources (102, including 62 foreign), and 6 appendices (13 pages). The total volume is 130 pages, of which 97 are main text, including 17 tables and 12 illustrations.

In conditions of heightened emotional tension, adult educational environments should provide not only instruction but also psychological and social support. Contemporary adult education programs require methods that help participants manage stress, prevent emotional burnout, and maintain emotional balance. Music schools for adult learners create a unique environment combining pedagogical objectives with opportunities for self-realization and emotional recovery, making the integration of vocal therapy particularly relevant.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and empirically assess the use of vocal therapy as a means of providing psycho-emotional support to adults, and to evaluate the effectiveness of organizational and pedagogical conditions for its implementation within the educational environment of music schools.

The research tasks:

1) to examine the theoretical foundations of vocal therapy as a means of psycho-emotional support for adults and analyze the historical development of music-therapeutic practices;

2) to review contemporary scientific studies on vocal therapy as a pedagogical tool for emotional regulation and determine its role within the system of music-therapeutic practices;

3) to explore the characteristics of the educational environment of adult music schools as a factor of psycho-emotional support and substantiate the organizational and pedagogical conditions for the use of vocal therapy;

4) to empirically assess the effectiveness of these organizational and

pedagogical conditions and to develop and pilot a vocal therapy program for adults in a music school setting;

5) to analyze the results of the pedagogical experiment, process the data statistically, and formulate practical recommendations for implementing vocal therapy as a means of psycho-emotional support for adults.

Object of the study – the process of providing psycho-emotional support to adults within the educational environment of music schools.

Subject of the study – the organizational and pedagogical conditions for the implementation of vocal therapy as a means of psycho-emotional support for adults in music schools.

Chapter 1: “Theoretical Foundations for the Use of Vocal Therapy as a Means of Psycho-Emotional Support in the Educational Environment” presents a theoretical analysis and justification of the subject matter.

Chapter 2: “Empirical Study of the Effectiveness of Pedagogical Conditions for Using Vocal Therapy as a Means of Psycho-Emotional Support for Adults” focuses on the implementation of the vocal therapy program and assessment of its impact on participants' psycho-emotional state, levels of emotional burnout, and perceived stress.

The study substantiates vocal therapy as an accessible and resource-efficient means of preventing emotional burnout and stress in adults, with particular attention to its adaptation to the educational process in accordance with the psychophysiological characteristics of adult learners. The practical significance lies in the possibility of integrating the proposed vocal therapy program into the educational environment of music schools for adults to reduce stress and provide psycho-emotional support.

Keywords: educational environment, music school for adults, music therapy, vocal therapy, psycho-emotional support, organizational and pedagogical conditions, andragogy.

ЗМІСТ

Вступ……..……..…..... 8
Розділ 1 Теоретичні засади застосування вокалотерапії як засобу психоемоційної підтримки…… 12
1.1 Генеза музикотерапії: місце вокалотерапії в системі музичних практик…...……..…… 12
1.2 Контекстний аналіз наукових досліджень вокалотерапії як психолого-педагогічного методу емоційної регуляції…….. 20
1.3 Освітнє середовище музичних шкіл для дорослих як фактор психоемоційної підтримки……. 29
1.4 Організаційно-педагогічні умови психоемоційної підтримки дорослих в умовах освітнього середовища музичних шкіл…….. 43
Розділ 2 Емпіричне дослідження ефективності організаційно-педагогічних умов застосування вокалотерапії як засобу психоемоційної підтримки дорослих…….. 66
2.1 Етапи проведення емпіричного дослідження…… 66
2.2 Практична реалізація вокалотерапії в освітньому процесі дорослих…….. 77
2.3 Аналіз результатів педагогічного експерименту……..….. 84
Висновки……..... 102
Список використаних джерел…… 106
Додатки…… 118

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна освіта дорослих як феномен безперервного навчання вже давно вийшла за межі традиційної парадигми набуття фахових знань і професійних компетенцій. Багатовимірність освітнього процесу дорослих проявляється в інтеграції формальних та неформальних освітніх практик, що об'єднуються у єдину систему особистісного та професійного розвитку. Функціями такої комплексної освітньої системи є: розвиток особистих якостей, підтримка професійного становлення, формування мотиваційних установок, ціннісних орієнтацій і комунікативних компетентностей, розширення творчих можливостей та сприяння соціальній адаптації особистості. Саме дві останні функції є найбільш релевантними у контексті цього дослідження.

В умовах підвищеного рівня емоційної напруги освітнє середовище для дорослих має виконувати не лише інформаційно-навчальну функцію, а й відігравати роль простору для психологічної та соціальної підтримки. Сучасні освітні програми для дорослих повинні включати методики, які допомагають учасникам справлятися з психологічним навантаженням, запобігати емоційному вигоранню, формувати стресостійкість і зберігати врівноваженість під час навчання. Отже, пошук ефективних та доступних методів, спрямованих на зниження рівня стресу та запобігання емоційному вигоранню в рамках освітнього середовища для дорослих, є важливим завданням сучасної андрагогічної науки та практики.

Сучасні суспільно-політичні реалії, зокрема воєнний стан, створюють серйозні виклики для психоемоційного стану населення в Україні. Війна супроводжується численними стресовими факторами, такими як постійна загроза життю, втрата близьких, руйнування звичного способу життя, невизначеність майбутнього та велика кількість негативних новин. У таких умовах зростає потреба у психоемоційній підтримці та створенні можливостей

для творчого розвитку дорослого населення.

Музичні школи, які дедалі частіше відкривають програми для дорослих здобувачів освіти, створюють специфічне освітнє середовище, у якому поєднуються навчально-педагогічні цілі з можливостями для самореалізації, творчого розвитку та психоемоційного відновлення. Таким чином, освітній простір музичних шкіл є сприятливим середовищем для інтеграції вокалотерапії у навчальний процес дорослих, що зумовлює актуальність обраної теми.

Мета – дослідити теоретичні засади використання вокалотерапії як засобу психоемоційної підтримки дорослих в освітньому середовищі музичних шкіл та експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов профілактики емоційного вигорання та зниження рівня стресу в освітньому процесі дорослих.

Завдання дослідження:

1. Розглянути теоретичні засади вокалотерапії як засобу психоемоційної підтримки дорослих та проаналізувати історичні етапи становлення музично-терапевтичних практик.

2. Провести контекстний аналіз сучасних наукових досліджень вокалотерапії як педагогічного засобу емоційної регуляції та визначити її специфіку в системі музично-терапевтичних практик.

3. Дослідити особливості освітнього середовища музичних шкіл для дорослих як фактору психоемоційної підтримки та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови використання вокалотерапії.

4. Провести емпіричне дослідження ефективності організаційно-педагогічних умов застосування вокалотерапії, розробити та апробувати вокалотерапевтичну програму для дорослих в умовах музичної школи.

5. Проаналізувати результати педагогічного експерименту, здійснити статистичну обробку даних та сформулювати практичні рекомендації щодо впровадження вокалотерапії для психоемоційної підтримки дорослих.

Об’єкт дослідження – процес психоемоційної підтримки дорослих в

освітньому середовищі музичних шкіл.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови використання вокалотерапії у психоемоційній підтримці дорослих в умовах музичних шкіл.

Методи дослідження.

Теоретичні: теоретичний аналіз, контент-аналіз, метод синтезу, метод екстраполяції, порівняння, метод моделювання, систематизація та узагальнення наукових досліджень щодо проблематики даної роботи.

Емпіричні: педагогічний експеримент (констатувальний, контрольний, формувальний етапи); метод опитування з метою визначення за методиками визначення рівня стресу та емоційного вигорання; педагогічне спостереження за поведінкою учасників; бесіда та відгуки респондентів.

Статистичні: кількісний аналіз результатів тестування із застосуванням критерію Вілкоксона для залежних вибірок; якісний контент-аналіз записів бесід, відгуків та нотаток спостережень.

Наукова новизна дослідження полягає у детермінації та визначенні сутності понять «психоемоційна підтримка» та «організаційно-педагогічні умови», що дозволяє комплексно розглядати механізми формування емоційної стабільності та розвитку особистості в освітньому середовищі дорослих, а також в комплексному підході до вивчення вокалотерапії як інноваційного методу, що може бути застосований в освітньому середовищі музичної школи для дорослих. Дослідження обґрунтовує вокалотерапію як доступний та ресурсно незатратний інструмент для профілактики емоційного вигорання і стресу у дорослих. Фокус дослідження спрямований на адаптацію вокалотерапевтичних практик до освітнього процесу з урахуванням психофізіологічних особливостей дорослих осіб, які опановують нові професійні навички та потребують підтримки емоційної рівноваги.

Практичне значення полягає у можливості інтеграції представленої вокалотерапевтичної програми в освітнє середовище музичних шкіл для дорослих здобувачів освіти з метою профілактики емоційного вигорання, зниження рівня стресу та психоемоційної підтримки.

Апробація дослідження відбувалась на наукових конференціях «Молода наука-2025» (Запоріжжя, 2025) [50], «Організація освітнього середовища» (Запоріжжя, 2025) [51]. Матеріали дослідження оприлюднено у вигляді тез доповідей, виданих за результатами проведення відповідних наукових заходів [49; 50; 51; 52], а також у публікації у фаховому збірнику «Педагогічні науки: теорія і практика» [29].

Структура роботи: робота містить вступ, два основні розділи, висновки, список джерел зі 102 найменувань та 6 додатків на 13 сторінках. Загальний обсяг – 130 сторінки, основного тексту – 97 сторінок. У роботі наведено 17 таблиць та 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ВОКАЛОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ

1.1 Генеза музикотерапії: місце вокалотерапії в системі музичних практик

Ретроспективний погляд на історичну еволюцію музичної терапії доводить, що музика є невіддільним компонентом людського існування і завжди супроводжує людину на всіх етапах її життя. Відтоді як із навколишнього звукового хаосу почали виокремлюватися передбачувані ритмічні та звукові структури, як-от спів птахів, стукіт крапель дощу, вітровий гул чи шурхіт каміння під ногами первісної людини, музика стала фундаментальним елементом культурного досвіду людства й міцно закріпилася як важливий компонент повсякденного життя суспільства.

У донаукову епоху уявлення про природу хвороб були глибоко вкорінені в магічно-міфологічний світогляд. Захворювання сприймалося як наслідок надприродного впливу – дій злочинної магії ворога або гніву духів предків. У зв’язку з цим лікування передбачало застосування магічних практик, здійснюваних спеціально підготовленими особами – шаманами, чаклунами чи цілителями, які вважалися єдиними носіями сакрального знання та володіли ритуальними методами впливу. Музика у таких практиках виконувала важливу роль інструменту комунікації з потойбічним світом: за допомогою музичних інструментів або вокальної імпровізації шаман «викликав» духів, спілкувався з ними, виступаючи посередником між людиною і сакральною реальністю.

Застосування музики з терапевтичною метою демонструє унікальну історичну спадковість. Феномен використання музики не як мистецтва, а як потужного інструменту впливу на психоемоційний та фізіологічний стан особистості свідчить про усвідомлення людьми її впливу на організм. Тож

цілком закономірно, що музичний супровід знайшов застосування у численних практиках цілителів різних культур, від давніх єгиптян до шаманів Північної та Південної Америки.

Особливе місце в історії терапевтичного застосування музики посідав людський голос. Вокалізація є найдавнішим, найбільш природним та доступним людині з моменту її народження музичним інструментом. Примітивні гортанні звуки первісних людей, що поступово трансформувалися в складні голосові модуляції, створили основу для розвитку співу як унікального способу емоційного вираження.

Терапевтичний потенціал співу був інтуїтивно усвідомлений ще за часів давніх цивілізацій та разом із грою на музичних інструментах також набув застосування в релігійних та лікувальних обрядах. У різних культурних і релігійних традиціях голос постає як інструмент, наділений трансцендентною силою. Цілющі властивості вокальних практик проявлялися в різних культурних традиціях: від монотонних мантр і духовних пісень в індуїзмі та буддизмі до шаманських ритуальних співів у північних народів.

Так, наприклад, у давньоєгипетській міфології Ісіда за допомогою голосу зцілює та оживляє Осіріса, що символізує віру в голос як джерело життєдайної енергії та відновлення. Музичні практики Давнього Єгипту інтегрувалися в систему релігійно-медичних ритуалів, виконуючи сакральну і терапевтичну функцію, закликаючи божественне втручання на допомогу для гармонізації душевного стану та очищення організму.

У духовних та ритуальних практиках давньоіндійської культури спів використовувався для зміцнення соціальних зв’язків і духовного розвитку. Зокрема, однією з найдавніших безперервних усних традицій є ведичний спів. Колективне оспівування історій та слави богів, сприяло духовному піднесенню та єднанню спільноти. Також використовувалися мантри, призначені для медитативних практик зосередження та духовного розвитку.

У Стародавньому Китаї вокальна музика відігравала важливу роль у суспільстві та культурі, що відображено в «Ши цзін» («Книзі пісень») датованій

XI-VI століттями до н.е. Конфуцій, видатний філософ тієї епохи, надавав музиці особливого значення у вихованні та формуванні моральних якостей особистості. Він стверджував: «Освіта в поезії, виховання в обряді, завершення в музиці», підкреслюючи таким чином завершальну роль музики в процесі виховання. Кожен новий день його учні мали розпочинати зі співу пісень для приведення внутрішнього стану у рівновагу та привітність [13].

Індіанські культури Америки інтегрували вокалізацію як невід'ємний компонент шаманських ритуалів зцілення, комунікації з духами та пошуку візій майбутнього. Згідно з міфами цивілізації мая, музика вважалася даром богів. Під час церемоній та святкувань спів часто супроводжувався грою на флейтах, барабанах та інших інструментах. Використання голосу та музичних інструментів сприяло встановленню зв'язків між людьми, а також слугувало засобом передачі міфів і легенд.

Ґрунтовний зв'язок із глибинною міфологією мала вокальна музика у культурі Античної Греції. Прикладом цього є давньогрецький міф про Орфея, який прославляє магічну силу співу. Гімни, що виконувалися під час релігійних свят, на честь богів, створювали особливу атмосферу піднесеності та благоговіння. Пеан – жанр піснеспівів на честь Аполлона, виконувався як пісня подяки або прохання про зцілення, особливо в контексті ритуального очищення. Ця форма хорового співу виконувалася в критичних ситуаціях, зокрема під час епідемій. Наприклад, у VII ст. до н.е., під час чуми в Спарті, за порадою оракула був запрошений відомий критський композитор пеанів Талет, чия музика, як вважається, допомогла подолати мор. У IV ст. жителі Локрів і Регіюма, зіткнувшись із масовим психоемоційним розладом серед жінок, також отримали від оракула рекомендацію співати по дванадцять пеанів щодня протягом двох місяців.

У рамках піфагорійської традиції музика розглядалася як засіб гармонізації душевного й тілесного стану людини. Згідно з текстом Порфирія «Життя Піфагора», філософ практикував використання музичних елементів – ритмів, мелодій та вокалізованих форм – у лікуванні як психічних, так і

соматичних розладів. Зокрема, зазначається, що Піфагор застосовував спеціальні лікувальні співи, виконувані над хворими з метою полегшення або повного усунення симптомів.

Дифірамб, що виконувався на честь бога Діоніса, являючи собою дійство, що поєднувало пісню, музику і танець, створював потужний емоційний та психологічний ефект. Цей жанр, на початку використовуваний для релігійних святкувань, згодом став основою для грецької трагедії, де спів проявився як центральний елемент сценічного дійства, засобом психологічного впливу на глядачів, емоційно занурюючи їх в контекст вистави.

Ці приклади засвідчують використання музики як терапевтичної практики для впливу на індивідуальний та колективний психологічний стан, що свідчить про усвідомлення медико-філософськими школами античності терапевтичного потенціалу музикування та вокалізації [84].

Таким чином, вокальна музика в Античній Греції була невід'ємною складовою суспільного та культурного життя, слугуючи як засобом художнього самовираження, так і інструментом формування моральних і культурних цінностей, виховання громадян та передачі знань. Активне застосування вокальної музики в освітньому та громадському контексті сприяло розвитку теоретичних основ музичного мистецтва, що мало визначальний вплив на подальший розвиток європейської музичної культури та формування її традицій [34].

У період Стародавнього Риму піснеспіви виконували роль важливих соціокультурних інструментів, супроводжуючи повсякденні ритуали та суспільні події. Весільні, похоронні та тріумфальні пісні, мали важливе значення для емоційної регуляції та соціальної інтеграції. Військова музика, з її яскраво вираженим ритмом та звуками труб та рогів, активізувала відчуття єдності, підвищуючи бойовий дух і соціальну згуртованість.

Маймонід, єврейський філософ, богослов та лікар, у «Посланнях до аль-Афдаля», надавав детальні рекомендації для лікування меланхолії. Його схема включала дієтичні поради, фізичні вправи та психологічні інструкції, серед

яких була і музика. Маймонід вказував, що спів під акомпанемент струнного інструменту, повинен сприяти заспокоєнню та викликати сон. Співак повинен поступово зменшувати гучність до шепоту, поки пацієнт не засне [84].

Ідея впливу піснеспівів на людину простежується і в біблійній традиції. Заклик царя Давида у псалмі 33 «Співайте із радістю, праведні в Господі…» відображає терапевтичний потенціал співу для стимулювання позитивних емоцій. Початок буття в Євангелії від Йоана пов'язується з вимовленим словом: «На початку було Слово…», що вказує на творчу й сакральну силу мовлення.

В епоху середньовіччя використання вокалізованих творів було зосереджене в релігійних установах. Релігійний спів символізував духовну єдність громади та служив вірянам засобом медитативного зосередження. Період Ренесансу ознаменувався суттєвим розвитком побутових вокальних форм, що стали важливою частиною соціального життя. Ліричні та сатиричні пісні римських ремісників, мисливські пісні, мадригали, карнавальні пісні, витончені сонети й канцони та розвиток поліфонії символізували фундаментальні зміни самоусвідомлення людини. У цей період спів розглядався як феномен, що володіє універсальною силою впливу на природний, людський та сакральний світи, відповідно до філософсько-теологічних уявлень того часу. Музика, зокрема спів, завдяки своїй гармонійній числовій основі, сприймалася як потужний засіб для подолання хаосу та емоційного збурення. Така концепція співу відображає вплив ідей неоплатонізму на християнську теологію епохи Відродження, де музика сприймалася як естетичне явище та інструмент внутрішнього зцілення.

Таким чином, уявлення про голос як потужний інструмент впливу, здатний не тільки передавати інформацію, а й змінювати реальність, має глибоке історико-культурне коріння. Протягом різних історичних етапів існувало багато спроб використання музики та співу з лікувальною метою, однак вони мали здебільшого емпіричний характер, без систематичних наукових досліджень.

Ранні спроби систематизації знань про потенціал музики в роботі з

соматичними та психічними порушеннями, що відображають зародження інтересу до музикотерапії як окремого напряму в медицині були зафіксовані на початку XIX століття. Так, наприклад, у своїй праці «Der Musikalische Arzt» у 1807 р. лікар Петер Ліхтенталь представив перелік патологічних станів організму людини, які, на його думку, можуть бути піддані позитивному впливу музики як терапевтичного засобу [84].

Наприкінці XIX - початку XX ст. почали з'являтися наукові підходи, що розпочали вивчення механізмів впливу музики та співу на психоемоційний стан людини. В період з 1883 по 1957 роки в США видавався музичний журнал «Etude», заснований Теодором Прессером. Журнал поширював ідеї, які поступово сформували підґрунтя для становлення музичної терапії як окремої дисципліни. Попри різний фаховий досвід та різноманітність підходів авторів – від філософських до педагогічних і теоретичних – у публікаціях простежувалась спільна ідея вагомого значення співу для здоров'я. Автори наполягали на тому, що вокальна практика корисна як для хворих, так і для здорових людей з метою профілактики, релаксації та психофізичного відновлення. Користь вокального мистецтва розглядалася як з позицій тілесного оздоровлення, так і як інструмент психоемоційного врівноваження, що перегукується із сучасними засадами вокалотерапії [77].

Як навчальна дисципліна музикотерапія була затверджена в 1918 р. в США. Її засновницею стала Маргарет Андерсен. Одночасно з тим розпочались дослідження та розробки музично-терапевтичних програм та навчання терапевтів у США. З поступовим розвитком науково-технічного прогресу зросли можливості для досліджень реакцій організму на музику та спів зокрема. Було описано вплив співу на фізіологічні процеси: дихання, серцево-судинну, нервову та гормональну системи. Музико- та вокалотерапія стали застосовуватись для реабілітації ветеранів другої світової війни. У країнах Західної Європи (Німеччині, Австрії, Франції, Великій Британії) відкриваються та набувають популярності музикотерапевтичні центри.

Таким чином, у XX столітті музико- та вокалотерапія перетворилися з

емпіричних практик на повноцінну наукову дисципліну, сформувавши опорні центри у Європі та США, зосередивши фахівців у клініках, науково-дослідних центрах і навчальних закладах. Цей процес сприяв розвитку методологічної бази, професійної підготовки кадрів і міждисциплінарної інтеграції, що забезпечило широке визнання вокалотерапії як ефективного засобу психоемоційної підтримки та реабілітації.

У XX столітті музикотерапія та вокалотерапія в Україні залишалися на початковому, неструктурованому етапі становлення. Попри наявність окремих фахівців, не було створено необхідних інституційних, наукових та освітніх умов для повноцінного формування галузі. Відсутність методологічної бази, системної підготовки кадрів та підтримки з боку академічних структур суттєво гальмувала розгортання вокалотерапевтичних практик у вітчизняному контексті. Поштовх до активного розвитку вокалотерапія отримала після здобуття Україною незалежності.

На сучасному етапі становлення Україна демонструє значний потенціал для подальшого розвитку вокалотерапії як у науково-теоретичному, так і в практичному вимірах. Наявність багатих вокальних народних традицій, посилений інтерес до немедикаментозних методів психоемоційної підтримки, а також інтеграція музикотерапевтичних підходів у сферу освіти та охорони здоров’я створюють сприятливе підґрунтя для формування національної школи вокалотерапії.

Попри відсутність в Україні офіційного статусу професії музикотерапевта та вокалотерапевта, вітчизняні фахівці активно розвивають цей напрям. Відкритість до міжнародного співробітництва уможливлює обмін досвідом із закордонними колегами, участь у професійних мережах і конференціях, а також доступ до сучасних наукових досліджень та доказової бази. Була створена Асоціація музикотерапевтів України (АМУ), яка об’єднала фахівців для вироблення спільної стратегії розвитку музикотерапевтичних та вокалотерапевтичних методик.

Важливим етапом інституціоналізації музикотерапії в Україні став

німецько-український проєкт «Соціально-психологічна реабілітація засобами музики», що реалізовувався у 2000-2010 роках на базі Запорізького національного університету у співпраці з Hochschule Magdeburg-Stendal (Німеччина). Науковими керівниками проєкту виступили доктор педагогічних наук Г.В. Локарєва та доктор наук Томас Вош (Thomas Wosch). Цей проєкт заклав методологічні основи для подальшого розвитку музикотерапевтичних практик у вітчизняному освітньому та реабілітаційному контекстах. Також було організовано проєкт підвищення кваліфікації за напрямком «Музична терапія» за методом Дж. Морено, проведено семінар з музикотерапії на базі Українського католицького університету, створено курс музикотерапії на базі факультету культури та мистецтв Львівського національного університету. Така інтеграція у світовий науково-практичний простір сприяє адаптації ефективних методик до національного контексту, стимулює міждисциплінарну співпрацю та формує підґрунтя для створення власної школи вокалотерапії в Україні.

Отже, аналіз історичних джерел дозволяє простежити глибоко вкорінене значення музики в житті людства, починаючи з найдавніших цивілізацій. Музика і, зокрема, спів є не лише естетичним явищем, а й потужним інструментом соціокультурного згуртування, ритуального супроводу та комунікативної взаємодії між членами спільноти. У багатьох традиціях музика супроводжувала сакральні дійства, обрядові практики, побутові події, формуючи спільні цінності та зміцнюючи відчуття належності до культурної спільноти.

Разом з тим, музика з давніх часів розглядалася як засіб впливу на внутрішній світ людини, її емоції, пізнавальні процеси та поведінкові реакції. Пісенні жанри та інструментальні форми, що виникали в різних культурно-історичних контекстах, демонструють здатність музичних практик сприяти особистісному розвитку, психоемоційному розвантаженню та гармонізації внутрішнього стану. Ця універсальність і гнучкість музики як феномену створює підґрунтя для її сучасного використання в терапевтичних цілях, зокрема в рамках вокалотерапії.

1.2 Контекстний аналіз наукових досліджень вокалотерапії як психолого-педагогічного методу емоційної регуляції

Дослідження вокалотерапії доцільно розпочати з аналізу базової концепції музикотерапії як методу корекції психологічного стану людини. Музикотерапія, як міждисциплінарний напрям, розглядає вплив музичних елементів на психоемоційний стан людини та використовує музичні методи для досягнення терапевтичних цілей. У психологічному словнику під ред. Н. Побірченко музикотерапія визначається як «вплив на психіку людей через музику з метою зняття психічної напруги, надмірного збудження, хворобливого стану психіки» [47, с. 173].

Психологічний словник Американської психологічної асоціації (APA) розглядає використання музики як доповнення до лікування або реабілітації осіб для покращення їхнього психологічного, фізичного, когнітивного чи соціального функціонування. Музична терапія включає спів, написання музики, виконання музики, прослуховування музики та аналіз текстів, серед інших методів [62].

Рада світової федерації музикотерапії (WFMT) визначає музикотерапію як цілеспрямоване й професійне застосування музики та її складових у освітній, соціальній та медичній сферах з метою підтримки та розвитку фізичного, емоційного, соціального, інтелектуального, духовного й комунікативного аспектів окремих осіб, родин, груп чи спільнот, орієнтованих на покращення якості життя [102].

Українські дослідники А. Нерубасська та О. Шепєлєва розглядають музичну терапію як метод корекції психологічного стану людини через використання музики як інструменту психологічного впливу, що застосовується для регулювання емоцій, настрою та поведінки. На думку авторів музикотерапія може використовуватись «для поліпшення емоційного та когнітивного функціонування та зниження стресу» [41].

До проблеми дослідження впливу музики на психоемоційний стан

людини звертаються М. Крет та Н. Левчук, які відзначають, що термін «музикотерапія» має греко-латинське походження і в перекладі означає «зцілення музикою». Музикотерапія розглядається ними з погляду оздоровчо-розвивального підходу. Автори підкреслюють, що музикотерапія здатна позитивно впливати на становлення й розвиток гармонійної особистості через вплив на емоційно-почуттєву сферу людини [24].

Музична терапія охоплює низку напрямів, серед яких найбільш визнаними є композиційний, імпровізаційний, рецептивний та рекреативний підходи. Класифікація була запропонована американським музикотерапевтом Кеннетом Бруша (Kenneth E. Bruscia) і ґрунтується на різновидах форм музичної активності. Кожен із підходів передбачає специфічні способи взаємодії з музикою і виконує різні терапевтичні функції [67].

У таблиці нижче узагальнено основні характеристики зазначених підходів, їхню суть та доцільність застосування за Кеннетом Бруша (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1 – Основні підходи в музичній терапії

Підхід	**Суть методу**
Композиційний	Метод, за якого клієнт створює музику разом із терапевтом, включно з текстом та вибором музичних інструментів.
Імпровізаційний	Спонтанне створення музики. Терапевт здійснює інтерпретацію емоційного стану на основі музичних параметрів виконання.
Рецептивний	Клієнт слухає музику, обрану або виконану терапевтом, демонструючи емоційну та когнітивну реакцію вербальними засобами, руховою активністю або іншими формами творчої діяльності.
Рекреативний	Клієнт відтворює музичний матеріал, запропонований або виконаний терапевтом, шляхом вокального виконання або гри на музичних інструментах.

Отже, після загального розгляду музикотерапії та її методів логічним буде зосередитися на вокалотерапії як окремій та самодостатній практиці, оскільки усі підходи, використовувані в музикотерапії, є актуальними й для вокалотерапії.

Функціонуючи в межах загальної музикотерапевтичної парадигми, вокалотерапія, вирізняється специфічним інструментарієм впливу, що

ґрунтується на активному залученні голосового апарату як природного психофізіологічного механізму саморегуляції. Активна музикотерапія, що передбачає гру на музичних інструментах, а також пасивне слухання музики, сприяють активації лімбічної системи мозку та системи винагород через слуховий аналізатор і залучення моторних функцій. Вокальна практика, як різновид музичної діяльності, розширює цей вплив. Пасивна вокалотерапія додає тембрової та жанрової різноманітності, активна вокалотерапія додатково залучає респіраторну систему, м’язовий апарат та голосові вібрації.

Власний голос, на який спрямовано вектор уваги в процесі занять, виступає ключовим інструментом емоційної трансформації. Його вплив, реалізований через звучання та вібрацію, активізує глибинні психоемоційні процеси, сприяючи гармонізації внутрішнього стану особистості та розвитку її емоційної стійкості. Завдяки цим властивостям терапія голосом набуває особливого значення в системі психолого-педагогічної підтримки.

Вивчення вокалотерапії потребує комплексного підходу. Для фахівців у галузі педагогіки, психології та музикотерапії цей метод є джерелом нових можливостей для підтримки емоційного здоров’я дорослих, що перебувають під впливом стресових факторів.

Для педагога вокалотерапія є важливим інструментом, що сприяє розвитку творчих здібностей та формуванню емоційної рівноваги в здобувачів освіти. Психолог розглядає вокалотерапію як ефективний метод, спрямований на опрацювання емоційних переживань, підвищення рівня самоусвідомлення та корекцію емоційного стану особистості. Музикотерапевти ж вбачають у вокалотерапії цінний засіб для роботи з глибокими емоційними блоками через взаємодію голосу та тіла. Попри багатогранність підходів, спеціалісти прагнуть зрозуміти, як вокалотерапія може бути інтегрована в практики підтримки психоемоційного стану, зокрема у сфері освіти дорослих.

Сьогодні існує багато робіт українських дослідників, присвячених розгляду та уточненню розуміння вокалотерапії як методу профілактики емоційного вигорання та зниження стресу. Серед них такі видатні науковці як

І. Бермес [2], В. Драганчук [16], І. Заболотний [18], Р. Калениченко [21], Н. Кравцова [23], С. Протасова [44], Я. Руденко [48], Т. Ткаченко [57], К. Шпетна [60] та багато інших. Ці дослідження створили міцний теоретико-методологічний фундамент, проте питання практичного застосування вокалотерапії саме в освітньому середовищі музичних шкіл для дорослих потребує ретельного вивчення, що відкриває простір для нових наукових розвідок.

Визначення вокалотерапії трактується дослідниками по-різному. Здебільшого поняття висвітлюється як метод емоційної регуляції, що поєднує фізіологічні, психологічні та соціальні елементи для терапевтичного впливу на психоемоційний стан людини, але, попри велику кількість наукових праць на тему вокалотерапії, механізми, які визначають вплив вокалізації на організм людини, залишаються недостатньо дослідженими.

Згідно з чинними уявленнями дослідників заняття співом збалансовують рівень нейромедіаторів і гормонів, знімають затиски з м’язів тіла, позитивно впливають на серцевий ритм, дихання та на інші фізіологічні процеси. О. Нерубасська зазначає, що «музика може викликати широкий спектр емоцій, щастя, смуток, гнів і страх. Цей ефект пов’язаний з активацією системи винагороди мозку, яка стимулюється вивільненням дофаміну у відповідь на приємні стимули» [41].

І. Малашевська та А. Мартинюк розглядають вокалотерапію, як різновид музикотерапії «де живим музичним інструментом виступає голосовий апарат людини, а точніше – її тіло» [38, с. 69]. Дослідники Л. Василевська-Скупа, Н. Кравцова та І. Швець всебічно аналізують механізми впливу вокальних практик на організм, обґрунтовують терапевтичний потенціал вокалотерапії в процесі гармонізації психоемоційного стану, а також подають комплекс вокально-тренувальних вправ. Автори переконливо доводять важливість практичного застосування вокалотерапії як ефективного засобу для корекції психофізіологічного стану та покращення соматичного здоров’я людини [23].

Нам близька думка Я. Руденко, яка у своєму дослідженні визначає

вокалотерапію як психологічну технологію для покращення психоемоційного благополуччя особистості, приділяє увагу вокалотерапії як засобу корекції психосоматичних станів, обґрунтовує її поняття, класифікацію та застосування в роботі з дорослими [48].

Теоретичні засади вокалотерапії розкриваються у психолого-педагогічних працях науковців, які аналізують її вплив на когнітивний, емоційний та фізіологічний розвиток особистості. Так, О. Никоненко та К. Шпетна аналізують особливості застосування вокалотерапії, наголошуючи на її ролі у вивільненні заблокованих емоцій, зниженні психічної напруги та гармонізації внутрішнього стану людини [60].

Дослідження Т. Ткаченко підкреслює значущу роль вокалотерапії у навчальному процесі, обґрунтовуючи її значення для психоемоційного благополуччя та розвитку творчих здібностей студентів [57]. Як зауважує дослідниця, «спів передував структурованій мові, супроводжував лепет немовляти і новонародженої людини» [64, с. 199], а отже, можна сказати, що вокалізація займає особливе місце в нейронних структурах мозку, відповідальних за аудіо-вокальну синхронізацію та обробку звукових сигналів. Це обумовлюється складними когнітивними і нейрофізіологічними процесами, що забезпечують звукове розпізнавання, артикуляцію та вираження емоцій через вокальні прояви.

По-новому осмислює твердження «українці – співоча нація» І. Бермес, відзначивши позитивний вплив колективного співу українських народних пісень на загальний психоемоційний стан та підкреслює важливу роль групової вокалотерапії у розвитку когнітивних навичок та пізнавальних процесів [2]. І. Заболотний відзначає, що групова вокалотерапія сприяє покращенню соціальних взаємодій, що є важливим інструментом у роботі з людьми [18]. С. Протасова також звертає увагу, що під час гуртового співу «посилюється взаємна довіра та почуття свободи; зазвичай у співочому спілкуванні з’являються елементи гумору, музичного в тому числі… виникає відчуття єдності, «братського плеча»; рівень колективного варіювання сягає нових

обріїв» [44, с. 95].

Колективний спів завжди був характерним для української музичної традиції. Українська народна пісня була невіддільною частиною життєвого циклу людини, супроводжуючи її упродовж усього життя, акумулюючи соціально-історичний досвід [2; 44]. Розкриваючи зміст українських народних пісень, можна помітити, що завдяки мелодійній структурі, темпоритму, символіці текстів та тематичній різноманітності народного пісенного репертуару людина того часу могла проживати й опрацьовувати широкий спектр емоцій – від радості й натхнення до ностальгії, смутку й горя. Таким чином, давня практика групового виконання українських народних пісень виявляє ознаки вокалотерапії, оскільки через свій емоційний вплив сприяє психосоматичному оздоровленню [18].

В Україні реалізовано низку проєктів, спрямованих на популяризацію групового співу та збереження українських вокальних традицій. Серед ініціатив, що підкреслюють значущість вокальної практики як соціального та психоемоційного феномена й поєднують педагогічний, мистецький та терапевтичний аспекти варто відзначити:

- проєкти Spiv Ukraine та «Співоче коло» під керівництвом Валентини Левченко – ініціативи, що направлені на соціальну взаємодію та гармонізацію психоемоційного стану учасників шляхом спільного виконання традиційних пісень [56];
- хор аматорів ВУХА, створений під керівництвом Євгена Маляревського, який об’єднує співаків-ентузіастів та слугує платформою для їхнього культурного самовираження [5];
- методику «Азвука твого голосу» під керівництвом Айни Вільберг, яка спрямована на розкриття природного голосу, покращення психоемоційного стану та профілактику емоційного вигорання [42].

До того ж, застосування вокалотерапії на матеріалі традиційних пісень забезпечує комплексний педагогічний вплив, поєднуючи психоемоційну регуляцію з культурно-освітньою функцією та актуалізуючи процес засвоєння

культурної спадщини в умовах освітнього середовища музичних шкіл.

Серед закордонних дослідників, які розглядали зазначене проблемне коло питань, такі: Кеннет Бруша (Kenneth E. Bruscia) [67], Даян Остін (Diane Austin) [63], Леда Скірс (Leda Scearce) [92], Дейзі Фанкорт (Daisy Fancourt) [73] та ін.

У науковому дискурсі вокалотерапія поступово оформлюється як самостійний напрям у межах музично-терапевтичних і психолого-педагогічних досліджень, що поєднує роботу з голосом, емоційним досвідом та міжособистісною взаємодією. У цьому контексті особливого значення набувають праці, спрямовані на теоретичне осмислення механізмів впливу голосу та емпіричне підтвердження ефективності музично-вокальних практик.

Марта Бінгам (Martha Bingham) Елізабет Шварц (Elizabeth K. Schwartz) та Ентоні Медоуз (Anthony Meadows) розглядають вокалотерапію як музичну терапевтичну практику, зосереджену на базових вокальних навичках, вокальній взаємодії та автентичності [65]. Дослідження вокалотерапії через призму підходу інтеграції емоційного досвіду та внутрішньої гармонії здійснила Даян Остін (Diane Austin), засвідчуючи інтерес до потенціалу вокальних практик як засобу психоемоційної регуляції та підтримки внутрішньої цілісності особистості [63].

Узагальнення наукових підходів до вокалотерапії як терапевтичної практики дозволяє розглядати її як з позицій методики роботи з голосом, так і у ширшому контексті впливу музичної діяльності на психоемоційний стан людини. Такий міждисциплінарний ракурс створює підґрунтя для переходу від концептуальних описів вокалотерапії до аналізу її ефективності, підтвердженої емпіричними дослідженнями.

Систематичний огляд і метааналіз досліджень серед 9617 учасників, що були виконані групою вчених, серед яких Мартина де Вітте (Martina de Witte), Анук Спрут (Anouk Spruit) та ін. підтвердив, що музичні практики, як гра на музичних інструментах, так і спів, є ефективним методом зниження проявів стресу [86].

Зв’язок вокалотерапії з регуляцією вегетативної нервової системи окреслює у науковій праці Дейзі Фанкур (Daisy Fancourt). Практики співу зменшують рівень кортизолу, стабілізують серцевий ритм і сприяють загальному релаксаційному ефекту. Біоакустичний ефект голосу знижує активність мигдалеподібного тіла, активує центри задоволення, врівноважує роботу лімбічної системи мозку, яка безпосередньо впливає на регуляцію емоцій та рівень збудження нервової системи [73].

Леда Скірс (Leda Scearce) відзначає позитивний вплив вокальних вправ на роботу дихальної системи, покращення оксигенації мозку та стабілізацію когнітивних функцій [92]. Факт покращення роботи імунної системи шляхом регулярного залучення до колективного співу було підтверджено результатами дослідження Гюнтера Кройца (Gunter Kreutz) та групи вчених, в результаті якого було зафіксоване підвищення рівня секреторного імуноглобуліну А (S-IgA) в учасників дослідження [72].

Численні дослідження свідчать про те, що музика та спів позитивно впливають на психічний стан людини, покращуючи емоційний стан. Виявлено, що спів сприяє зниженню рівня кортизолу – основного гормону стресу, активізує виділення ендорфінів та серотоніну та в цілому позитивно позначається на загальному емоційному фоні. Окрім того, ритмічне дихання під час вокальних практик сприяє стабілізації серцевого ритму та зниженню психофізіологічного напруження [89]. Вокалотерапія також сприяє розвитку усвідомленості власних емоційних станів та формуванню навичок саморегуляції, що є особливо важливим для дорослих здобувачів освіти, які часто стикаються з множинними факторами стресу у повсякденному житті. Групові вокалотерапевтичні заняття додатково створюють підтримувальне соціальне середовище, де учасники відчувають емоційну спільність та взаємну підтримку [44]. Це дає підстави розглядати вокальну діяльність як комплексний педагогічний чинник, що поєднує емоційні, фізіологічні та регулятивні аспекти функціонування людини в процесі навчальної та освітньо-розвивальної практики.

Для розуміння механізмів емоційної регуляції через вокальну практику доцільним буде порівняти вплив стресу та вокалотерапії на фізіологічні й психологічні аспекти функціонування організму (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2 – Порівняльний аналіз впливу стресу і вокалотерапії на людський організм

Аспект	**Вплив стресових факторів**	**Вплив вокалотерапії**
Системи організму		
Нервова система	Роздратованість, тривожність, депресія, порушення сну, зниження концентрації та погіршення пам’яті.	Стимуляція парасимпатичної нервової системи через блукаючий нерв [74]. Покращення якості сну, стимуляція мозкової активності [86].
Серцево-судинна система	Підвищення артеріального тиску і частоти серцевих скорочень, звуження судин, уповільнення мікроциркуляції.	Нормалізація кровообігу зокрема у периферійних судинах [7]. Зниження артеріального тиску, сповільнення серцебиття [86].
Дихальна система	Поверхневе, часте дихання, гіпервентиляція.	Активізація діафрагмального дихання, покращення вентиляції легень [7].
Імунна система	Пригнічена активність імунних клітин, підвищення ризику появи запальних процесів.	Підвищення рівня IL-2, IL-4, IL-17, GM-CSF, підвищення рівня секреторного імуноглобуліну А (S-IgA) покращує імунну відповідь [72].
Ендокринна система	Підвищення рівнів кортизолу, адреналіну.	Нормалізація гормонального фону, зниження кортизолу, підвищення рівня окситоцину, ендорфіну, дофаміну [74].
М’язова система	Спазмування м’язів шиї та спини.	М’язова релаксація, нормотонус [7].
Шлунково-кишковий тракт	Шлунковий дискомфорт, збільшення рівня кислотності, порушення кишечної моторики, зміна у мікробіомі.	Комфортне травлення, збалансована кислотність, нормалізація роботи кишечника [7].
Обмін речовин	Надмірне прискорення або, навпаки, уповільнення метаболізму.	Нормалізація метаболізму через глибоке рівномірне дихання [7].
Емоційно-психологічний рівень		
Емоційний стан	Дратівливість, втрата відчуття керування подіями пригнічення, труднощі у вираженні емоцій, емоційне виснаження.	Емоційна розрядка, покращення настрою, повернення відчуття активної участі зменшення рівня тривожності [76].
Соціальні зв’язки	Відчуття ізоляції, зниження довіри та підтримки.	Підвищення відчуття єдності, синхронізація зі спільнотою [74]
Здатність до навчання	Зниження мотивації, самооцінки та здатності долати труднощі, перешкода гіпокампу виконувати свої функції, що призводить до зниження здатності кодувати інформацію [88].	Підвищення стресостійкості, зростання впевненості, відновлення енергії, почуття підтримки, покращення загального психологічного самопочуття [74].

Отже, можемо констатувати, що емпіричні дослідження підтверджують ефективність вокалотерапії як засобу психолого-педагогічної підтримки: зменшення впливу стресу, покращення емоційної стабільності та підвищення загального рівня життєвої енергії. Наукові дані засвідчують, що у людей, які регулярно займаються співом, відзначається зниження рівня тривоги, покращення якості сну та загального самопочуття.

Західні науковці активно досліджують вокалотерапію, що підтверджується численними публікаціями у галузі музикотерапії, нейропсихології та педагогіки. Проте в Україні, попри наявність окремих досліджень, питання впровадження вокалотерапії в освітній процес дорослих та її педагогічний потенціал для психоемоційної підтримки залишаються недостатньо розробленими. Зокрема українські дослідники аналізують проблеми недостатньої розробки цього методу в Україні, підкреслюючи важливість використання вокалотерапії в освітніх програмах [16; 48; 60].

Через те, що можливості вокалотерапії у контексті зниження стресу та емоційного вигорання у дорослих є недостатньо вивченими, існують обмеження для широкого впровадження вокальних практик у систему освіти дорослих здобувачів освіти. Проте саме освітнє середовище музичних шкіл для дорослих, завдяки своїм специфічним характеристикам, може створити сприятливі умови для реалізації вокалотерапевтичних програм та забезпечення психоемоційної підтримки учасників навчального процесу.

1.3 Освітнє середовище музичних шкіл для дорослих як фактор психоемоційної підтримки

Роль освітнього середовища у процесі здобуття освіти дорослими є предметом наукових досліджень багатьох українських вчених. У дослідженнях С. Гончаренка [11], Л. Лук’янової [31], Л. Мартинець [37] воно розглядається як чинник, що впливає на саморозвиток і професійну підготовку особистості.

Деякі науковці, зокрема Л. Деркач , М. Касинець, Е. Кіричевська, С. Максименко [36], О. Дубасенюк [17], акцентують увагу на психологічних і когнітивних процесах, пов’язаних із формуванням творчого потенціалу та пізнавальної активності.

У межах дослідження середовища для навчання дорослих увагу науковців як українських, так і зарубіжних, привертає музична освіта, зокрема її вплив на когнітивний розвиток., Андреа Матіас Кейрош (Andrea Matias Queiroz) [91], Андреа Крич (Andrea Creech), Тууліккі Лаес (Tuulikki Laes) [79], Памели Пайк (Pamela D. Pike) [88] та Н. Соболь [94] звертають увагу на специфічність музичного навчання дорослих, що зумовлено їхніми психологічними, когнітивними та мотиваційними особливостями. Значну увагу приділено музичній освіті, яка слугує засобом набуття творчих навичок та пізнавальних здібностей студентів зрілого віку.

Освітнє середовище дорослих можна розуміти як систему взаємодій, де людина опановує нові знання і вивчає себе. Навчання у дорослому віці являє собою свідомий вибір на користь власного розвитку і його недоцільно сприймати як надолуження втрачених в юності можливостей. Зокрема, Л. Лук’янова трактує освіту дорослих осіб як безперервний процес, що охоплює всі етапи життєдіяльності, спрямований на постійний саморозвиток і побудований на засадах концепції навчання впродовж життя [31]. Дослідниця підкреслює, що така освіта «спрямована на вирішення завдань всебічного формування гармонійно розвиненої особистості, що відрізняється духовним багатством» [33, с. 64].

Розгляд освітнього середовища музичних шкіл для дорослих як фактора психоемоційної підтримки потребує попереднього теоретичного уточнення базових понять «психоемоційний стан», «психологічна підтримка» та «психоемоційна підтримка». Освітній простір постає не тільки як місце для засвоєння знань, а й як система підтримки особистості в умовах її адаптації до соціального та професійного простору.

Психологічна підтримка є однією з ключових категорій у цьому

контексті. У психологічному словнику вона визначається як «система соціально-психологічних способів і методів, що сприяють соціально-професійному самовизначенню особистості в процесі формування її здібностей, ціннісних орієнтацій і самосвідомості, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці й адаптованості до умов реалізації власної професійної кар'єри. Психологічна підтримка здійснюється шляхом оптимізації психологічного стану людини як наслідок повного вирішення чи зниження гостроти психологічних проблем, що перешкоджають трудовій, професійній і соціальній самореалізації» [47, с. 242].

Ефективність підтримки залежить від розуміння психоемоційного стану, який визначає якість переживань та здатність взаємодії з оточенням. У цьому ракурсі психологічна підтримка постає не як ізольований інструмент, а як процес, нерозривно пов'язаний із розумінням динаміки психоемоційних станів. О. Василенко та ї колеги зазначають, що попри значущість цієї проблематики, у психологічній науці відсутнє єдине визначення поняття «психоемоційний стан». Фахівцями часто використовуються терміни «психічний стан», «емоційний стан» або «психоемоційний стан» [70].

Дослідники О. Вавринів та О. Христук трактують психоемоційний стан як «інтегративну та цілісну основу психічної діяльності індивіда…, яка відображає протікання психічних процесів залежно від сприйняття предметів та явищ, попередніх станів. Психоемоційні стани виникають під впливом різних життєвих ситуацій, іноді вони спричинені стресами та конфліктами» [4, с. 12].

Враховуючи, що психоемоційний стан визначає якість переживань особистості, її здатність до ефективної взаємодії з навколишнім світом, виникає об'єктивна потреба у засобах його стабілізації. В умовах зростання соціальних, професійних і особистісних викликів під час воєнного стану в Україні важливим напрямом психологічної допомоги виступає організація підтримки, спрямованої саме на збереження та відновлення емоційної рівноваги людини.

Поняття «психоемоційна підтримка» розглядається нами у міждисциплінарному контексті, що охоплює педагогіку, андрагогіку та

психологію. Вона передбачає зниження рівня емоційної напруги й формування позитивного внутрішнього стану, що сприяє психосоціальній стійкості, саморозвитку та самореалізації в процесі навчання.

Відповідно до гуманістичного підходу А. Маслоу та К. Роджерса, психоемоційна підтримка має базуватись на безумовному прийнятті особистості, емпатії, довірі та створенні сприятливого середовища для її самореалізації. При роботі з дорослими, які перебувають у стані психоемоційного напруження, важливою є наявність простору, де вони можуть проявити себе, отримати підтримку та бути почутими [47].

Згідно з екзистенційною парадигмою В. Франкла, підтримка дорослого має орієнтуватись на усвідомлення особистісного сенсу, прийняття себе в реаліях життя, подолання внутрішньої тривоги, пов’язаної з екзистенційними викликами. Таким чином, психоемоційна підтримка передбачає супровід особистості у процесі пошуку автентичного «Я», смислу життя та внутрішньої опори [47].

Когнітивно-поведінковий підхід розглядає психоемоційну підтримку як процес формування навичок усвідомлення власних думок, емоцій та поведінкових реакцій, що сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню стресостійкості та розвитку навичок адаптації. У межах позитивної психології психоемоційну підтримку можна визначити як процес виявлення та розвитку сильних сторін особистості, таких як оптимізм, надія, життєстійкість, здатність до емпатії [43].

Андрагогічний підхід наголошує на специфіці освітніх потреб дорослих, які мають значний життєвий і професійний досвід, а також розвинену потребу в автономії, самореалізації, рефлексії [31]. Психоемоційна підтримка в цьому контексті передбачає створення умов для емоційного комфорту під час навчання, формування позитивного ставлення до себе як до суб’єкта освіти та розвитку, зниження тривожності, пов’язаної з новими освітніми задачами.

Враховуючи наведені підходи, у межах даного дослідження пропонується авторське бачення поняття психоемоційної підтримки. Психоемоційна

підтримка – це спеціально організована система заходів, спрямованих на стабілізацію емоційного стану людини, мобілізацію її внутрішніх ресурсів, розвиток емоційної саморегуляції та створення безпечного простору для самореалізації, що забезпечує її адаптацію до умов соціального, професійного й освітнього середовища.

Варто зазначити, що освітнє середовище виконує функцію психоемоційної підтримки не лише через міжособистісну взаємодію, а й як джерело знань, що формують базу для ефективної поведінки. Обізнаність людини щодо первинних обставин, необхідних дій, методів і стратегій розвитку дозволяє їй цілеспрямовано будувати власну модель поведінки. Знання виступають ключовим фактором підтримки, оскільки вони наповнюють змістовність пізнавальної діяльності та реалізують первинний функціонал освітнього середовища – сприяння навчанню, розвитку компетентностей та адаптації до соціальних і професійних умов. Таким чином, освітнє середовище забезпечує психоемоційну підтримку через інтеграцію знань і практичних навичок, що дозволяє особистості впевнено діяти і самореалізовуватися.

Саме тому музичні освітні заклади для дорослих виявляються несподівано потужним ресурсом у відповідь на цей запит. Якщо ще два десятиліття тому такі заклади сприймалися переважно як простір для хобі або реалізації відкладених мрій, то сьогодні їхня роль виходить далеко за межі естетичного виховання. Дослідники у галузі музичної педагогіки, зокрема Н. Соболь, Р. Калениченко та Памела Пайк (Pamela Pike), фіксують стійку закономірність: систематичні заняття музикою у дорослому віці сприяють розвитку творчих здібностей, формуванню стресостійкості та емоційної гнучкості. Саме ця логіка дозволяє розглядати музичні школи для дорослих як повноцінні простори особистісного розвитку, де навчання переплітається з самопізнанням і психоемоційною підтримкою.

Посилаючись на міжнародні положення Генеральної конференції ООН з питань освіти, науки і культури 1976 року в Найробі, Л. Мартинець зауважує, що освіта дорослих повинна ґрунтуватися на особистісно-орієнтованому

підході та виходити за рамки традиційної передачі знань. Основним завданням безперервної освіти в Україні дослідниця визначає організацію культурно-освітнього простору, здатного забезпечити оптимальні умови для навчання протягом життя [37]. Така концепція передбачає, що сучасна освіта дорослих повинна бути гнучким середовищем, налаштованим на потреби конкретної людини.

Про це свідчить думка Н. Соболь, яка оцінює сучасну систему освіти дорослих як відкриту, динамічну і доступну, що забезпечує можливість залучення широких соціальних груп незалежно від рівня попередньої освіти, професійних компетентностей чи соціального статусу. Дослідниця розглядає освітнє середовище дорослих як цілісну соціокультурну систему, в межах якої здійснюється процес самореалізації протягом життя [94].

Ця відкритість і гнучкість навчального простору набуває особливого значення в умовах, коли суспільство зіштовхується з масштабними викликами. Можна помітити, що саме доступність і різноманітність форматів навчання дозволяють освітнім закладам для дорослих, виконуючи традиційну освітню місію, брати на себе компенсаторну роль: створювати середовище для психологічного відновлення, соціалізації, підтримки.

На цьому також наголошує А. Владимирова, яка вважає доцільним застосування дієвих мистецьких та естетотерапевтичних методів, оскільки вони виступають інструментами для діагностики та інтерпретації психоемоційного стану, забезпечують дисципліну під час навчальної діяльності, розвивають навички уваги та уяви, підвищують загальний рівень творчих компетентностей, через мистецькі практики зміцнюють відчуття власної цінності [6].

Слід зазначити, що музичні школи для дорослих функціонують переважно як приватні навчальні заклади, на відміну від традиційних дитячих музичних шкіл, які здебільшого фінансуються з державного бюджету. Ця особливість зумовлена кількома чинниками. По-перше, державна освітня політика історично орієнтована на роботу з дітьми та молоддю, тоді як навчання дорослих залишається поза межами її пріоритетів. По-друге, приватні

заклади виявляються набагато гнучкішими у форматах роботи: вони пропонують індивідуальні графіки, короткострокові курси, можливість обирати викладача та напрям, швидше реагують на запити слухачів, щодо впровадження терапевтичних практики.

У музичній освіті дорослих стало помітним зміщення акценту з академічної підготовки на створення комфортного, психологічно безпечного простору, де людина може навчитися грати чи співати та відновити контакт із собою. Цей запит формується самою аудиторією. Здобувачі освіти зрілого віку рідко приходять із метою стати професійними музикантами. Частіше вони шукають спосіб розвантажитися, знайти джерело натхнення.

Дослідження мотивації здобувачів освіти музичних шкіл для дорослих, яке було проведене Андреа Матіас Кейрош (Andrea Matias Queiroz) у п’яти музичних школах міста Жуан-Песоа (Бразилія), дозволяє виокремити кілька ключових причин, які спонукають людей до опанування музичних дисциплін у зрілому віці. Найбільша частка респондентів – 38% – називає реалізацію дитячої мрії: вони давно прагнули навчитися грати на інструменті, або співати, але з різних причин не мали такої можливості раніше. Ще 31% учасників указують на глибокий емоційний зв’язок із музикою. Для 17% опитаних музика виконує функцію релаксації. Вони розглядають її як ефективний засіб зняття стресу та відновлення внутрішньої рівноваги. Менша, але помітна група – 11% – обирає навчання через захоплення звучанням конкретного інструменту, тоді як 3% шукають практичних навичок для музичного супроводу церковної діяльності [98].

Трансформація ролі музичної школи відображає ширший процес переосмислення самого поняття освіти у дорослому віці. Якщо у формальній традиційній парадигмі навчання розглядалося як передача знань і формування компетенцій, то сучасні дослідники, наполягають підходах, де центральною стає суб’єктність здобувача освіти, його життєвий досвід, внутрішня мотивація.

Дослідження Андреа Крич (Andrea Creech) та Тууліккі Лаес (Tuulikki Laes) демонструє, що музична діяльність людини стимулює процес проявлення

індивідуальності, підвищує рівень емоційної компетентності та формує цілісну Я-концепцію. Було також визначено, що інтеграція творчих методик у навчальні програми дорослих створює умови для активного пізнання нового та розвитку креативних навичок. Результати дослідження свідчать про те, що освітнє середовище з елементами музичної діяльності виступає трансформаційним простором для позитивних змін у внутрішній мотивації та розвитку індивідуального потенціалу дорослих учасників освітніх процесів [79].

Отже, можна констатувати, що музикування є унікальним засобом досягнення внутрішньої гармонії, повернення втрачених елементів власної ідентичності та посилення зв'язків з емоційною та творчою сферою особистості, яку часто обмежує професійна та соціальна конформність.

Такий навчальний простір має враховувати специфічні потреби здобувачів: прагнення до самореалізації, зміцнення соціальних зв'язків, набуття нових професійних навичок. З огляду на це у навчанні дорослих доцільним є застосування андрагогічного або трансформаційного підходу, які через усвідомлення й рефлексію актуалізують внутрішні мотиви навчання.

Андрагогічний підхід дослідники визначають як ефективну методологічну основу організації освітнього процесу. За Коротким термінологічним словником Л. Лук'янової одним з визначень андрагогіки є «наука про специфіку навчання дорослої людини з урахуванням її віку, освітніх і життєвих потреб, наявних і прихованих здібностей, можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки та фізіології» [33].

За О. Дубасенюк, андрагогічна модель створює умови для розкриття внутрішнього потенціалу особистості, враховуючи її життєві надбання, вікові та соціально-статусні характеристики [45]. Л. Мартинець також зазначає, що освітнє середовище дорослих вимагає спеціально підготовлених педагогів, які розуміють принципи андрагогіки. На думку вченої, саме андрагогічний підхід уможливлює глибоке переосмислення здобувачем освіти власного місця у світі [37].

Аналогічну позицію висловлюють Памела Пайк (Pamela Pike) та Н. Соболь, підкресливши значення принципів андрагогіки для забезпечення мотивації, активного залучення учнів та розвитку їхніх когнітивних, творчих і особистісних компетенцій [88; 94]. Дослідниці окреслюють шість базових принципів андрагогічної теорії за М. Ноулзом (M. Knowles), що визначають специфіку музичної освіти дорослих:

- потреба знати: дорослі прагнуть усвідомлювати мету, зміст і практичну значущість навчання, що формує їхню внутрішню мотивацію;
- самоусвідомлення, Я-концепція: дорослі мають потребу в автономії, відповідальності та контролі над власним освітнім процесом;
- життєвий досвід є ресурсом для засвоєння нових знань, а також основою для рефлексії та самооцінки;
- готовність до засвоєння нових знань, яка зумовлена життєвими змінами, потребою у професійній адаптації чи індивідуальному прогресі;
- орієнтація на практичне, проблемно-орієнтоване навчання, що забезпечує зв’язок між отриманими знаннями та реальними життєвими ситуаціями [88; 94].

Таким чином, запропоновані вченими андрагогічні принципи освітньої діяльності, що базуються на основі принципів андрагогіки М. Ноулза, безпосередньо підтримують цілепокладання, орієнтоване на самореалізацію.

Разом з тим Памела Пайк наводить низку принципів трансформаційного навчання за Дж. Мезіроу (J. Mezirow) як ще одного важливого компонента музичної освіти дорослих, висвітливши основні ідеї, які можна застосувати в рамках опанування ними музичних дисциплін. Трансформаційне навчання розглядається як процес, у якому суб’єкт навчання переосмислює власний досвід та переконання через опанування нових навичок. У музичному контексті це може означати подолання страху сцени та невпевненості, відкриття нових способів самовираження, зміну ставлення до себе як музиканта [88].

Слід звернути увагу на те, що трансформаційне навчання передбачає не просто засвоєння нових навичок, а якісну зміну внутрішньої системи

координат. Часто дорослі люди приходять до музичного класу, з усталеними стереотипами та внутрішніми переконаннями щодо своєї нібито «немузикальності». Проте в умовах психологічно безпечного освітнього середовища ці переконання зазнають критичного переосмислення у процесі рефлексивної взаємодії, досвідного проживання та підтримувальної педагогічної комунікації. Це сприяє формуванню нових смислів, перегляду обмежувальних установок і поступовому конструюванню альтернативної ідентичності здобувача освіти.

Трансформаційне навчання через музику характеризується поєднанням раціональної критики власних уявлень з емоційним та тілесним досвідом. Це свідчить про те, що цей метод потребує систематичної роботи з несвідомими паттернами, у межах якої архаїчні установки та сумніви щодо власних здібностей піддаються критичній переоцінці, а музичні практики стають основною для постійного розвитку та інтеграції нових елементів усвідомлення себе. Саме тому трансформаційне навчання не може працювати за фіксованою схемою, а є динамічним процесом, де кожен момент конфронтації з власними обмеженнями стає можливістю для набуття нових складових самоідентичності.

Компоненти трансформаційного та андрагогічного навчання, спрямовані на побудову індивідуальної освітньої траєкторії дорослого слухача, забезпечують врахування особистісних потреб, життєвого надбання та мотиваційних чинників у процесі планування та запровадження навчальної програми. У поєднанні цих підходів може бути сформовано індивідуальну програму якісного опанування необхідними компетентностями. Про це також говорить Л. Мартинець, підкреслюючи, що освіта дорослих передбачає необхідність постійної адаптації, оскільки люди змінюються впродовж років і потребують варіативних підходів до навчання [37].

Зазначені вище принципи андрагогічного та трансформаційного навчання безпосередньо впливають на організацію педагогічної взаємодії. Андреа Кейрош, окреслюючи роль педагога, звертає увагу, що при роботі з дорослими потрібна гнучкість, підтримка і врахування індивідуальної історії [91].

Як в андрагогічному, так і в трансформаційному підходах педагог перестає бути носієм абсолютного знання й контролю, натомість виступає фасилітатором навчального процесу, партнером і консультантом, який організовує освітнє середовище, де дорослий здобувач освіти має змогу відкрито досліджувати себе, отримувати підтримку через рефлексію та діалог. Викладачу потрібно бути обережним і усвідомленим, адже музична діяльність може активізувати глибокі психічні пласти, спричиняючи регресію до дитячої ідентичності та пробуджуючи усвідомлення власної вразливості.

С. Максименко, визначивши формули життєдіяльності дорослих «праця-гра-учіння і праця-учіння-гра», підкреслює необхідність побудови логіки навчання на усвідомленості, самостійності та практичній спрямованості освітнього процесу, зазначаючи, що функція гри у дорослого є не провідною, а допоміжною [36]. Ігрова складова лише підтримує процес рефлексії у провідному процесі роботи, спрямованому на засвоєння нових навичок. Отже, під час формування педагогічних стратегій педагогу необхідно врахувати, що навчання дорослих спирається на усвідомлений вибір, рефлексію та потребу в інтерпретації власного «Я» через мистецтво.

Зазначені відмінності у провідних видах діяльності зумовлюють принципово інший підхід до організації навчального процесу порівняно з дитячою музичною освітою. Якщо для дітей природним є директивне навчання, де педагог виступає авторитетом і визначає всі параметри освітнього процесу, то для дорослих такий підхід виявляється неефективним і часто демотивуючим. Дорослий учень приходить до музичної школи з усталеною системою цінностей, життєвим досвідом та сформованою потребою в автономії. Ігнорування цих особливостей призводить до опору, зниження мотивації та передчасного припинення навчання.

Натомість ефективна педагогічна взаємодія з дорослими будується на принципах партнерства, діалогу та взаємоповаги, де педагог виступає не як носій абсолютного знання, а як фасилітатор процесу самопізнання через музику [97]. Саме вміння створити атмосферу довіри, де помилка сприймається як

природний етап розвитку, визначає успішність навчального процесу та здатність дорослого здобувача освіти розкрити свій творчий потенціал.

З огляду на особливості підходів до навчання дорослих, та дітей, доцільним є порівняння викладання музичних дисциплін для цих двох категорій учнів (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3 – Навчання музики дорослих та дітей: ключові відмінності

Аспект	**Дитина**	**Дорослий**
Підхід	Традиційні та інноваційні педагогічні підходи та методики.	Андрагогіка, трансформаційне навчання.
Мотивація	Зовнішня. Успіх залежить від видимого прогресу та впевненості через зовнішнє заохочення дорослого наставника.	Внутрішня. Фокус спрямовано на особисту або професійну користь, яку принесе навчання.
Структура	Потребує структурованого та спрямованого підходу.	Часто самостійно контролює власне навчання, встановлюючи цілі та визначаючи темп та методи навчання.
Завдання	Різноманітні короткі та цікаві: ігри, пісні, рух та сенсорні методики для утримування уваги через її коротшу тривалість.	Глибокі, довгі завдання, з достатньою кількістю часу на виконання для глибшого занурення в тему
Роль учителя	Учитель виступає в ролі провідника та опікуна, керуючи поведінкою, забезпечуючи залученість та безпеку.	Педагог виступає більше як фасилітатор та джерело інформації, спрямовуючи учня без необхідності постійного контролю.
Потреба в коригуванні	Надмірне коригування може бути шкідливим; позитивне перефразування правильного речення часто є ефективнішим.	Потребує чіткого зворотного зв’язку, готові сприймати пряму корекцію та чіткий аналіз своєї роботи.

Порівняльний аналіз аспектів навчання дітей і дорослих засвідчує принципові відмінності у їхніх освітніх потребах, мотивації та способах засвоєння знань. Отже, безпосереднє перенесення дитячих методик у роботу з дорослими є методологічно необґрунтованим, оскільки суперечить засадам принципів навчання дорослих, що спираються на самосвідомість, життєвий досвід, внутрішню мотивацію та потребу в особистісному розвитку. Ефективність навчання значною мірою залежить від уміння педагога адаптувати методики, уникати дитячоцентричних підходів і створювати умови для діалогу, довіри та взаємоповаги.

Отже, є фундаментальні відмінності в організації освітнього процесу дорослих. Якщо дитяча музична освіта спрямована на розвиток базових навичок, слуху та дисципліни, то навчання дорослих спирається на усвідомлений вибір, рефлексію та потребу в творчій самореалізації. Таке зіставлення дає змогу визначити педагогічні стратегії, що забезпечують ефективне засвоєння музичного матеріалу та підтримують психоемоційний баланс дорослого учня.

З огляду на вищезазначене можна виділити основні теоретичні принципи навчання дорослих у контексті музичної педагогіки:

1. Орієнтованість на пізнавальну потребу дорослого учня. Ефективне навчання дорослих передбачає усвідомлення ними практичної значущості освітнього процесу. Зміст навчання має бути релевантним до життєвих ситуацій, професійної діяльності та особистісного розвитку, що забезпечує мотиваційне підґрунтя для засвоєння знань.

2. Самоусвідомлення та автономія в навчанні. Дорослі учні, як правило, характеризуються високим рівнем самостійності, здатністю до саморефлексії та відповідальності за власну освітню траєкторію. Це вимагає від педагогів визнання ролі учня як активного суб’єкта навчального процесу.

3. Роль попереднього досвіду. Освітня діяльність дорослих ґрунтується на вже сформованих когнітивних схемах, що виникли внаслідок попереднього навчання та життєвого досвіду. Ці ментальні моделі впливають на сприйняття нової інформації, її інтерпретацію та інтеграцію в особистісний контекст.

4. Готовність до навчання як реакція на життєві виклики. Ініціація навчального процесу у дорослих часто зумовлена змінами в соціальному, професійному або особистісному середовищі. Освітні потреби виникають як відповідь на нові життєві обставини, що актуалізують необхідність набуття нових знань і навичок.

5. Проблемно-орієнтована та контекстуальна спрямованість навчання. Дорослі надають перевагу освітнім підходам, які спрямовані на розв’язанн конкретних проблем, мають прикладне значення та відповідають їхнім

життєвим реаліям. Навчання має бути персоналізованим, змістовно насиченим і емоційно релевантним.

6. Внутрішня мотивація як рушійна сила навчання. Мотиваційна структура дорослого учня здебільшого базується на внутрішніх чинниках – прагненні до самореалізації, особистісного зростання та задоволення від процесу пізнання. Саме ці аспекти є ключовими для підтримки сталого інтересу до навчання.

Таким чином слід акцентувати увагу на важливості врахування специфіки навчання дорослих у своїй практиці. Це передбачає розробку та впровадження педагогічних стратегій, спрямованих на створення оптимального навчального середовища для дорослих студентів музичних закладів. Такий підхід сприятиме підвищенню якості освітнього досвіду в музичних школах, орієнтованих на дорослу аудиторію, та забезпечує ефективну інтеграцію теоретичних знань із практичною музичною діяльністю.

Освітнє середовище дорослих, організоване на засадах андрагогічного та трансформаційного підходів, постає цілісною системою, у якій поєднано пізнання, творчість і духовне зростання. Музика, інтегрована в навчальний процес, виконує освітню та терапевтичну функції, розкриває внутрішній потенціал, формує особистісну ідентичність та створює умови для відновлення ментального балансу. Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог, який має не просто володіти відповідними знаннями, а й розуміти психологічні характеристики здобувача освіти. Викладач радше супроводжує процес, аніж диктує його логіку. Результат значною мірою залежить від уміння педагога створювати умови для діалогу, довіри та взаємоповаги.

Реалізація психоемоційної підтримки у такому освітньому просторі потребує не лише теоретичного усвідомлення специфіки навчання дорослих, а й цілеспрямованого формування особливих організаційно-педагогічних умов. Якщо андрагогічні та трансформаційні принципи визначають загальну філософію освітнього процесу, то психоемоційна підтримка як його невід’ємна складова вимагає конкретизації механізмів практичної реалізації. Особливо

актуальним це стає у контексті музичної діяльності, де емоційний компонент є не периферійним, а центральним елементом навчального процесу. Музикування за своєю природою передбачає глибоку емоційну залученість, активізує внутрішні переживання та актуалізує психологічні стани, що робить питання психоемоційної підтримки не додатковим, а обов'язковим аспектом педагогічної роботи з дорослими учнями музичних шкіл. У цьому контексті вокалотерапія постає як один із найбільш ефективних інструментів такої підтримки, оскільки поєднує у собі освітній, творчий та терапевтичний потенціал музичної практики.

Отже, психотерапевтичний аспект вокалотерапії дозволяє використовувати голос як інструмент трансформації, що забезпечує можливість глибокої внутрішньої роботи. Водночас педагогічні підходи до вокалотерапії сприяють розвитку не тільки технічних навичок, а й емоційного інтелекту, що має особливе значення у навчанні дорослих.

1.4 Організаційно-педагогічні умови психоемоційної підтримки дорослих в умовах освітнього середовища музичних шкіл

Аналіз наукової літератури засвідчує недостатню розробленість проблеми психоемоційної підтримки дорослих в освітньому середовищі музичних шкіл. Водночас узагальнення суміжних теоретичних моделей підтримувального музично-освітнього середовища дає змогу виокремити ключові організаційно-педагогічні умови, спрямовані на забезпечення психоемоційного благополуччя дорослих учнів. Ефективність такої підтримки залежить не лише від урахування положень андрагогіки та специфіки освітнього середовища, а й від створення педагогічних умов, що визначають організаційні, змістові та процесуальні аспекти її практичної реалізації.

За визначенням С. Вітвіцької, педагогічні умови являють собою «сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища,

які впливають на особистісний і процесуальний аспекти системи і забезпечують її ефективне функціонування й розвиток» [101, с. 127].

А. В. Литвин розглядає поняття педагогічні умови у науково-педагогічному дискурсі, позначаючи їх як сукупність взаємопов'язаних передумов функціонування освітнього процесу, що охоплюють матеріально-технічне, кадрове, організаційно-технологічне та інформаційне забезпечення, а також як комплекс обставин навчально-виховної діяльності, спрямованих на досягнення визначених освітніх цілей. Вони водночас постають як внутрішні чинники освітнього середовища або освітньої системи, які зумовлюють її результативність, та як організаційні й організаційно-управлінські ресурси і заходи [25]. Також А. Литвин, зазначає, що педагогічні умови не є випадковими або фіксованими, а можуть свідомо створюватися, змінюватися й оптимізуватися в межах освітнього процесу, тоді як їх відсутність або недостатня сформованість ускладнює освітній процес і знижує рівень його результативності. Зокрема, він конкретизує поняття педагогічних умов як «комплексу спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників» [25 с. 32].

Отже, у контексті даного дослідження ми розуміємо організаційно-педагогічні умови як спеціально створену сукупність організаційно-методичних, психолого-педагогічних та змістових факторів освітнього процесу музичних шкіл для дорослих, що забезпечують ефективну реалізацію психоемоційної підтримки засобами вокалотерапії.

Специфіка освіти дорослих, окреслена у попередньому підрозділі через призму андрагогічних та трансформаційних принципів, вимагає особливого підходу до формулювання організаційно-педагогічних умов. На відміну від дитячої освіти, де умови часто зосереджені на організації зовнішнього контролю та стимулювання, освіта дорослих потребує умов, що підтримують автономію, враховують життєвий досвід та забезпечують психологічну безпеку.

На основі комплексного аналізу наукової літератури з андрагогіки,

музичної педагогіки та музикотерапії, а також з урахуванням специфіки вокалотерапії як засобу психоемоційної регуляції можемо виокремити базові організаційно-педагогічні умови, реалізація яких у комплексі забезпечує ефективність психоемоційної підтримки:

1. Створення психологічно безпечного освітнього середовища.

2. Професійна готовність педагога до організації психоемоційної підтримки.

3. Індивідуалізація освітнього процесу на засадах андрагогіки з урахуванням психоемоційних потреб дорослих.

4. Розробка та впровадження вокалотерапевтичної програми у навчальний процес музичної школи для дорослих.

Кількість умов зумовлена необхідністю охопити різні аспекти педагогічної взаємодії: психологічний клімат середовища, суб'єктну готовність педагога, індивідуальний підхід до учня та методичну основу роботи. Ці умови є взаємопов'язаними та утворюють цілісну систему: психологічна безпека відображає фундаментальну потребу дорослих учнів у атмосфері прийняття та довіри, професійна готовність педагога описує необхідні знання, уміння, особистісні якості та етичні принципи для ефективної організації психоемоційної підтримки дорослих засобами вокалотерапії, індивідуалізація враховує унікальність кожного учня, сприяє адаптації освітньої діяльності до змінних життєвих обставин і навчальних можливостей дорослих учнів, а інтеграція вокалотерапевтичних методів забезпечує методичний інструментарій роботи в межах освітнього середовища музичної школи.

Перша умова: створення психологічно безпечного освітнього середовища. Психологічна безпека освітнього середовища визнається дослідниками як базова умова для будь-якої форми навчання, однак для дорослих учнів музичних шкіл вона набуває особливого значення. К. Роджерс у своїй гуманістичній концепції навчання наголошував, що справжнє особистісне зростання можливе лише в атмосфері безумовного прийняття, емпатії та конгруентності [31]. Музикування, зокрема спів, вимагає відкритості та

вразливості. Тому створення психологічно безпечного середовища є не просто бажаною, а абсолютно необхідною умовою для навчального процесу та вокалотерапевтичної роботи.

Психологічно безпечне освітнє середовище характеризується відсутністю психологічного насильства у міжособистісній взаємодії, задоволенням потреб учасників освітнього процесу в довірчому спілкуванні та забезпеченням умов для збереження психоемоційної рівноваги всіх залучених до нього суб'єктів [79].

Варто підкреслити, що для дорослих учнів музичних шкіл психологічна безпека є критично важливою з кількох причин. По-перше, дорослі часто приходять до навчання з внутрішніми страхами та сумнівами щодо власних здібностей, особливо якщо у минулому вони мали негативний досвід музичного навчання або отримували оцінювальні судження про свою «немузикальність». По-друге, згідно з дослідженнями, дорослі виявляють вищу чутливість до соціального порівняння та побоюються виглядати некомпетентними у власних очах та в очах інших. По-третє, необхідність виконувати вокальні вправи перед іншими людьми актуалізує страх осуду та критики, що може призводити до м'язових затисків, які, у свою чергу, перешкоджають вільному звуковидобуванню [88].

Слід зазначити, що зв'язок психологічної безпеки з готовністю до емоційного самовираження через голос є особливо глибоким. Голос як психофізіологічний інструмент характеризується нерозривним зв'язком з соматичними, емоційними та ідентифікаційними процесами особистості. На відміну від гри на музичних інструментах, спів вимагає глибокої інтеграції фізичного, емоційного та психологічного станів. Тому будь-яка загроза психологічній безпеці миттєво відбивається на голосі: з'являються м'язові затиски, голос втрачає високі обертони, стає напруженим. У стані емоційної стабільності, навпаки, відбувається соматичне розслаблення, дихання вирівнюється і голос звучить природніше [81].

Практична реалізація умови психологічної безпеки передбачає кілька

взаємопов’язаних компонентів, кожен з яких відіграє специфічну роль у формуванні підтримувального освітнього середовища.

1. Безоцінювальне прийняття здобувача освіти викладачем означає, що викладач утримується від оцінювальних суджень щодо музичних здібностей та емоційних проявів учня та створює простір для експерименту та помилок, які є природною частиною навчального процесу [63].

2. Право на помилку, як елемент навчальної культури, яке реалізується через створення такої культури навчання, де помилка розглядається не як ознака некомпетентності, а як можливість для зростання [88]. Варто підкреслити, що нормалізація помилок особливо важлива для дорослих, які часто мають завищені очікування від себе та схильні до перфекціонізму.

3. Конфіденційність як принцип педагогічної взаємодії у контексті психоемоційної підтримки конфіденційність набуває особливого значення. Дорослі здобувачі освіти під час вокальних практик часто переживають глибокі емоції, внаслідок чого можуть з’являтися афективні реакції та потреба у вербалізації особистих переживань. Педагог має гарантувати, що ця інформація залишиться у межах навчального простору і не стане предметом загального обговорення. У груповій роботі встановлюються чіткі правила конфіденційності, які обговорюються до початку курсу [63].

4. Формування атмосфери довіри в груповій динаміці. Згідно з рекомендаціями фахівців, на початку курсу використовуються вправи на знайомство, що створює атмосферу спільності та взаємопідтримки [44].

5. Організація фізичного простору як фактор психологічного комфорту. У контексті забезпечення психологічної безпеки та комфортних умов проведення вокалотерапевтичних занять до облаштування фізичного простору висувається низка обов’язкових вимог. Приміщення має бути теплим, безпечним, добре провітрюваним, ізольованим від сторонніх шумів і зовнішніх втручань, вільним від стаціонарних меблів, однорівневим та технічно нейтральним. Важливими характеристиками простору є сприятливі акустичні властивості та м’яке, неагресивне освітлення. Учасники повинні мати можливість як сидіння на

стільцях, так і вільного пересування у процесі занять. Кількість стільців має відповідати кількості учасників групи. Обов'язковою умовою є наявність доступу до питної води та санітарно-гігієнічних приміщень, а також спеціально відведеного місця для зберігання верхнього одягу та взуття. Додатково, з метою розширення можливостей реалізації тілесно орієнтованих та заземлювальних практик, доцільною є наявність килимового покриття для виконання вправ босоніж, а також карематів або килимків для йоги, які можуть використовуватися залежно від формату та змісту вокалотерапевтичних занять.

Таким чином, перша педагогічна умова створення психологічно безпечного освітнього середовища є фундаментальною для всієї подальшої роботи з психоемоційної підтримки дорослих засобами вокалотерапії. Без реалізації цієї умови неможливе формування довіри, відкритості та готовності до емоційного самовираження, які є необхідними передумовами ефективної вокалотерапевтичної роботи.

З урахуванням вищезазначеного психологічно безпечне освітнє середовище доцільно визначати як такий простір, у якому дорослий учасник освітнього процесу реалізує право на вибір, зберігає відчуття контролю над власними проявами та діями і сприймає умови освітньої взаємодії як стабільні та передбачувані.

Друга умова: індивідуалізація освітнього процесу на засадах андрагогіки з урахуванням психоемоційних потреб дорослих. Індивідуалізація навчання визнається одним із фундаментальних принципів андрагогіки. Андреа Кейрош наголошує, що дорослі учні мають різний темп навчання, різні стилі засвоєння інформації та різні освітні потреби, зумовлені їхнім життєвим досвідом [91]. На відміну від дітей, які навчаються в межах стандартизованих освітніх програм, дорослі потребують гнучкого підходу, що враховує їхню суб'єктність, автономність, попередній досвід та індивідуальні цілі навчання [11].

Теоретичною основою для визначення цієї умови слугують андрагогічні принципи, сформульовані М. Ноулзом. Зокрема, принцип самоусвідомлення

передбачає, що дорослий учень має потребу в автономії, відповідальності та контролі над власним освітнім процесом. Принцип життєвого досвіду підкреслює, що накопичений досвід дорослої людини є ресурсом для засвоєння нових знань, а також основою для рефлексії та самооцінки. Принцип готовності до навчання вказує на те, що дорослі демонструють найвищу мотивацію до навчання, коли це відповідає їхнім життєвим потребам або сприяє вирішенню актуальних завдань. Принцип орієнтації на практичне застосування означає, що дорослі прагнуть отримати знання та компетенції, які можна безпосередньо використати у повсякденному житті [94].

Слід зазначити, що дорослі учні відрізняються за рівнем попередньої музичної підготовки: частина має базові знання та навички, здобуті у дитячому віці, частина починає навчання з нульового рівня, а частина вже має досвід самостійних занять. Зазначені відмінності потребують реалізації диференційованого підходу до організації навчального процесу, який передбачає врахування вихідного рівня підготовки кожного учасника.

Таким чином концепція індивідуальної освітньої траєкторії, передбачає, що дорослий учень має право брати участь у визначенні цілей навчання, виборі змісту, темпу та форм роботи, співконструюючи свій освітній шлях разом з педагогом. У контексті музичної освіти це може виявлятися у виборі репертуару, визначенні пріоритетів у навчанні, виборі між індивідуальними та груповими заняттями, участі у плануванні занять [88].

Практична реалізація умови індивідуалізації передбачає низку взаємопов’язаних структурних елементів:

1. Діагностика вихідного рівня, освітніх потреб та психоемоційного стану. На початковому етапі навчання здійснюється діагностика вихідного рівня та освітніх потреб учня, де педагог з’ясовує музичний досвід людини, її мотивацію, очікування від освітнього процесу, наявність попередньої музичної підготовки, часовий ресурс для занять. Важливо також визначити індивідуальні особливості сприйняття та засвоєння інформації.

2. Співконструювання індивідуальної освітньої траєкторії, яке

відбувається у діалогічній взаємодії між педагогом та учнем. Педагог пропонує загальну структуру навчання, залишаючи простір для вибору репертуару, кількості та часу занять, практичній та теоретичній складовій.

3. Використання традиційних пісень, які несуть у собі культурну пам'ять та є частиною ідентичності. Для багатьох дорослих українців традиційний фольклор має особливе значення, пов'язане родинними традиціями, відчуттям приналежності до культурної спільноти. Включення такого репертуару у навчальний процес надає йому додаткового особистісного сенсу [2].

4. Адаптація темпу навчання до індивідуальних можливостей учня. Дорослі учні часто мають обмежений час для занять через професійні та сімейні обов'язки, тому гнучкість у темпі навчання є необхідною умовою.

5. Врахування індивідуальних стилів навчання передбачає, що педагог адаптує методи викладання до особливостей сприйняття конкретного учня. Для здобувачів освіти з аудіальною перцептивною модальністю ефективним буде багаторазове прослуховування мелодії, співання разом з педагогом, робота з записами. Для осіб з візуальною перцептивною модальністю корисним буде використання нотного запису, схем, відеоматеріалів, спостереження за положенням тіла та артикуляцією педагога. Для здобувачів освіти з кінестетичною перцептивною модальністю важливі соматичні відчуття, робота з диханням, відчуття вібрацій у тілі, рух під музику.

6. Розвиток навичок саморегульованого навчання. На відміну від дітей, які потребують постійного зовнішнього контролю, дорослі характеризуються здатністю до самоорганізації та саморегуляції навчальної діяльності. Автономність у навчанні дозволяє здобувачеві продовжувати професійний розвиток навіть поза межами школи. Педагог навчає учня прийомам автономної роботи: технікам вокальної розминки перед співом, методам роботи над складними фрагментами музичного твору, використанням аудіозаписів для самоаналізу, постановці реалістичних цілей та відстеженню прогресу.

7. Зворотний зв'язок та рефлексія як інструменти індивідуалізації дозволяють педагогу та здобувачу освіти спільно оцінювати прогресію та

коригувати освітню траєкторію. Викладач регулярно здійснює моніторинг емоційного та фізичного стану дорослого студента під час навчання, та своєчасно вносить корективи у навчальний процес, адаптуючи його до потреб конкретного здобувача освіти, враховуючи як його освітні цілі, так і поточний емоційний стан.

8. Врахування індивідуальних фізіологічних особливостей вокального апарату. Слід підкреслити, що специфіка роботи з голосом також зумовлює необхідність індивідуального підходу, оскільки кожна особистість характеризується унікальними анатомічними та фізіологічними особливостями вокального апарату [63]. Діапазон, тембр, сила голосу, характеристики природних резонаторів суттєво варіюються у різних осіб. Викладач має володіти компетенцією розпізнавання типу та характеристик голосу для добору відповідних вправ та репертуару.

9. Вибір організаційних форм навчання, що здійснюється з урахуванням психоемоційних потреб здобувачів освіти та передбачає визначення доцільності індивідуальних або групових занять. Певна категорія дорослих здобувачів освіти надає перевагу індивідуальним заняттям, де можна працювати у власному темпі, отримувати персоналізовану увагу педагога, уникати психологічного дискомфорту від соціального порівняння, мати можливість для більш особистісної роботи. Інша категорія цінує групову форму роботи за можливість соціальної взаємодії з особами зі схожими інтересами, взаємопідтримку, можливість навчання через спостереження за досвідом інших, спільне музикування, яке генерує відчуття приналежності та спільності. Оптимальним є поєднання обох форм або надання учневі можливості обрати ту форму, яка йому більше підходить.

Завдяки гнучкості підходу вокалотерапія може бути реалізована у форматах індивідуальної роботи з фахівцем, або у вигляді групових занять. Кожен з форматів вокалотерапевтичного заняття має свої переваги та обмеження, які було зведено у таблицю (див. табл. 1.4).

Таблиця 1.4 – Порівняння форматів вокалотерапевтичних занять

Формат	Переваги	Обмеження
Індивідуальна робота з фахівцем	- глибше та точніше опрацювання психоемоційних аспектів; - персоналізований підхід до розвитку вокальних навичок.	- вища вартість занять порівняно із самостійною та груповою практиками; - можливі психологічні бар'єри у людей із низькою самооцінкою.
Групові заняття з фахівцем	- формування підтримувального освітнього середовища; - формування емоційної єдності та спільної ідентичності; - зміцнення відчуття довіри; - збереження культурної спадщини та традицій; - оптимальна вартість занять.	- нижчий рівень уваги до учасника в порівнянні з форматом персональних занять; - ймовірність виникнення почуття невпевненості у людей, які відчувають дискомфорт під час співу перед групою.

Таким чином, друга педагогічна умова – індивідуалізація освітнього процесу на засадах андрагогіки – забезпечує врахування унікальності кожного дорослого учня, його життєвого досвіду, освітніх потреб та індивідуальних особливостей. Реалізація цієї умови дозволяє створити навчальний процес, у якому дорослий здобувач освіти відчуває себе суб'єктом власного навчання, має можливість співконструювати свою освітню траєкторію та навчатися у комфортному для себе темпі та форматі.

Третя умова: професійна готовність педагога до організації психоемоційної підтримки. Реалізація перших двох організаційно-педагогічних умов значною мірою визначається суб'єктною готовністю педагога. Якщо попередні умови характеризують параметри освітнього середовища та принципи організації навчального процесу, то третя умова стосується професійних компетенцій та особистісних якостей суб'єкта, який здійснює цей процес. Варто підкреслити, що педагог, який функціонує у парадигмі психоемоційної підтримки дорослих засобами вокалотерапії, суттєво відрізняється за компетентнісним профілем від традиційного викладача вокалу.

Згідно з положеннями андрагогічного та трансформаційного підходів, викладач виступає не як носій абсолютного знання та суб'єкт контролю, а як фасилітатор навчального процесу, партнер і консультант у освітній взаємодії.

Викладач має володіти вокальною технікою та методикою викладання, базовими знаннями з андрагогіки, розуміти механізми емоційної регуляції та мати розвинену емпатійну здатність [63].

Слід зазначити, що важливим є чітке усвідомлення меж професійної компетенції: педагог, який імплементує вокалотерапевтичні методи в освітньому контексті, не є психотерапевтом. Він не здійснює роботу з глибокими психологічними травмами, не ставить психологічні діагнози, не проводить психотерапевтичні сесії. Його професійна роль полягає у створенні безпечного простору для психоемоційної підтримки через музичну діяльність, однак при виявленні ознак серйозних психологічних розладів він має направити здобувача освіти до профільного фахівця – психолога або психотерапевта.

Професійна готовність педагога до організації психоемоційної підтримки визначається як інтегративна характеристика, що включає чотири взаємопов’язані компоненти: знаннєвий, діяльнісний, особистісний та етичний.

Знаннєвий компонент професійної готовності передбачає володіння комплексом знань з різних наукових галузей, що формують теоретичну базу для організації психоемоційної підтримки засобами вокалотерапії.

1. Знання основ андрагогіки, що містить розуміння вікових особливостей дорослості, специфіки мотиваційної сфери, способів навчання, психологічних криз дорослого віку, особливостей самосвідомості та ідентичності [3]. Викладач має усвідомлювати, що дорослий здобувач освіти характеризується сформованою особистістю з власною системою ціннісних орієнтацій, акумульованим життєвим досвідом, специфічними психологічними захисними механізмами, що формує необхідність відмінного від роботи з дітьми педагогічного підходу.

2. Розуміння механізмів психоемоційної регуляції: як функціонують емоційні процеси, яким чином вони пов’язані з соматичними процесами та диханням, які існують способи емоційної саморегуляції, як музична діяльність та голос впливають на емоційний стан. Це включає знання про зв’язок дихальних патернів з роботою симпатичної та парасимпатичної нервової

системи, про вплив різних звукових частот на стани свідомості, про роль тіла у генерації відчуття заземленості або, навпаки, легкості та відкритості [79].

3. Знання методів вокалотерапії: різноманітні техніки роботи з голосом, що спричиняють терапевтичний ефект – від дихальних практик до вокальної імпровізації та автентичних пісень. Педагог має володіти широким переліком методів, щоб гнучко обирати ті, які корелюють з потребами конкретного здобувача освіти в конкретний період [63].

4. Усвідомлення механізмів стресових реакцій: прояви стресу на фізіологічному, емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях, індикатори хронічного стресу, синдрому професійного вигорання, тривожних розладів, депресивних станів[63]. Така обізнаність забезпечує можливість для педагога своєчасно визначати ситуації, у яких здобувач освіти потребує інтенсивнішої підтримки, коли доцільним є рекомендування звернення до психолога, а також випадки, у яких достатньо адаптації методів роботи в межах занять.

5. Обізнаність щодо протипоказань до застосування вокалотерапевтичних методів, до яких належать серйозні захворювання голосового апарату в стадії загострення, гострі психічні розлади (психотичні стани, важка депресія тощо), період одразу після травматичних подій. У таких випадках педагог делікатно рекомендує відкласти заняття та звернутися до медичного фахівця для консультації [48].

Діяльнісний компонент професійної готовності стосується практичних умінь та навичок, необхідних для реалізації психоемоційної підтримки у процесі педагогічної взаємодії. Такими компетенціями є:

1. Вміння діагностувати емоційний стан здобувача освіти, що не означає постановку психологічних діагнозів, а скоріше характеризується як здатність до сенситивного сприйняття проявів емоційного стану у голосі, поставі, дихальних патернах, виразі обличчя, характері рухів.

2. Навички активного слухання та емпатії, які є базовими для конструювання довірливих стосунків зі здобувачем освіти. Це компетенція формулювання відкритих запитань, парафразування почутого для уточнення

розуміння, толерування пауз, утримання від поспішних порад чи інтерпретацій.

3. Вміння обирати відповідні вокалотерапевтичні техніки, що вимагає не лише знання цих технік, а й розуміння, в яких ситуаціях та для якої категорії здобувачів освіти яка техніка буде оптимально ефективною.

4. Здатність модифікувати структуру та зміст заняття залежно від актуального стану групи або індивідуального здобувача освіти, що є проявом професійної гнучкості та емоційної сенситивності педагога.

Особистісний компонент професійної готовності стосується особистісних характеристик та якостей педагога-фасилітатора, які визначають ефективність його роботи з психоемоційною підтримкою. Такими характеристиками та якостями можемо назвати наступні:

1. Емоційна стабільність. Викладач, який сам перебуває у стані хронічного стресу, синдрому професійного вигорання або неопрацьованих психологічних травм, не зможе сконструювати безпечний простір для здобувача освіти

2. Емпатійність та безоціночне ставлення як стійкі особистісні якості, сформовані через професійне навчання і через власний досвід особистісного зростання та психотерапевтичної роботи над собою.

3. Готовність до супервізії та систематичної саморефлексії. Супервізія концептуалізується як регулярні зустрічі з більш досвідченим колегою або психологом для обговорення складних випадків, отримання професійного зворотного зв’язку. Саморефлексія розглядається як практика систематичного аналізу професійної діяльності педагога, що передбачає оцінювання ефективності та неефективності застосовуваних підходів, виявлення професійних сильних сторін і аспектів, які потребують подальшого розвитку, а також усвідомлення впливу індивідуальних психоемоційних станів педагога на характер педагогічної взаємодії зі здобувачами освіти.

4. Усвідомлення професійних меж і готовність направляти до профільних спеціалістів, що є проявом відповідальності та етичності. Педагог має чітко окреслювати кордони його професійної компетенції, усвідомлюючи, що

вокалотерапія є комплементарним доповненням до професійної психологічної допомоги, а не її замінником.

Етичний компонент професійної готовності включає дотримання системи етичних принципів, що регулюють професійну взаємодію у контексті психоемоційної підтримки, а саме:

1. Конфіденційність як базовий етичний принцип. Вся інформація, яку здобувач освіти вербалізує на занятті, залишається між педагогом і суб'єктом навчання (або в межах групи, якщо це групова форма роботи). Викладач не здійснює комунікацію про емоційні прояви здобувачів освіти з третіми особами, не використовує їхні історії як ілюстративні приклади без дозволу. Виняток становлять лише випадки, коли наявна загроза життю чи здоров'ю.

2. Неприпустимість маніпулятивних стратегій. Педагог не використовує психологічну вразливість здобувача освіти у власних цілях, не нав'язує ідеологічні переконання та утримується від психологічного тиску, що змушував би учасника навчального процесу емоційно «відкриватися» до моменту його готовності. Слід зазначити, що вокалотерапевтичні практики можуть активізувати глибокі емоційні процеси, і педагог несе професійну відповідальність за те, щоб цей процес був екологічним та не продукував ретравматизацію.

3. Повага до психологічних меж здобувача освіти, яка виявляється у тому, що педагог завжди запитує дозволу перед введенням нових практик, особливо тих, що передбачають тактильний контакт (наприклад, покласти руку на плече для відчуття вібрації) або глибоку емоційну роботу. Суб'єкт навчання має право артикулювати відмову. Повага до меж також означає, що педагог не форсує процес, не генерує нереалістичні очікування щодо швидких результатів, дозволяє здобувачу освіти рухатися індивідуальним темпом.

4. Принцип «не нашкодь» є фундаментальним у контексті вокалотерапії. В умовах освітнього середовища дорослі учасники освітнього процесу можуть мати різний рівень емоційної чутливості, життєвий та професійний досвід, а також індивідуальні психологічні особливості, що визначають їхню готовність

до емоційного самовираження через голос. Педагогічна шкода виникає у разі ігнорування принципу добровільності, знецінення досвіду дорослого учня, нав'язування єдиної «правильної» моделі самовираження. Фізіологічна шкода пов'язана з некоректним використанням голосових вправ без урахування стану голосового апарату, вікових особливостей і соматичного здоров'я, що може призвести до перенапруження, вокальної втоми або функціональних порушень. Тому застосування принципу «не нашкодь» забезпечує безпечне підтримуюче середовище, яке сприяє поступовому розвитку вокальних і психоемоційних компетенцій, формуванню впевненості та адаптивності здобувачів освіти у процесі навчання.

Таким чином, професійна готовність педагога до організації психоемоційної підтримки функціонує як інтегруючий чинник, який зумовлює ефективну реалізацію попередніх умов. Саме компетентний педагог конструює психологічно безпечне середовище, імплементує індивідуалізований підхід, а також забезпечує якісне впровадження вокалотерапевтичної програми та її інтеграцію у навчальний процес. Без відповідної професійної підготовки педагога всі інші умови залишаються лише теоретичними конструктами, позбавленими практичного механізму втілення.

Четверта умова: розробка та впровадження вокалотерапевтичної програми у навчальний процес музичної школи для дорослих.

Створення програми вокалотерапії для дорослих в умовах освітнього середовища музичних шкіл зумовлене актуальною потребою у психоемоційній підтримці особистості впродовж дорослого життя, а також необхідністю створення безпечного простору для самопізнання, саморегуляції та творчої самореалізації. В умовах зростання психоемоційного навантаження, характерного для сучасного соціального та професійного середовища, саме мистецтво, зокрема музика й голос, виступає ефективним педагогічним ресурсом підтримки внутрішньої рівноваги та особистісного розвитку дорослих.

Спів є універсальним і доступним засобом впливу на емоційну,

когнітивну та тілесну сфери особистості. Теоретико-методологічна основа програми спирається на праці вітчизняних і зарубіжних дослідників у галузі музикотерапії, вокалотерапії, психології, педагогіки та андрагогіки (В. Гаснюк, І. Драганчук, Р. Калениченко, Андреа Матіас Кейрош (Andrea Matias Queiroz), Андреа Крич (Andrea Creech), Тууліккі Лаес (Tuulikki Laes), Л. Лук'янова, А. Мартинюк, Памела Пайк (Pamela D. Pike), Н. Соболь, К. Шпетна та ін.), у яких обґрунтовано можливості використання голосу для підтримки емоційної сфери, підвищення рівня саморегуляції та активізації творчого потенціалу особистості.

Нами розроблено вокалотерапевтичну програму яка орієнтована на дорослих здобувачів музичної освіти, орієнтовану на дорослих здобувачів музичної освіти, які відчувають потребу в роботі з психоемоційним напруженням, та може бути інтегрована в освітній процес музичних шкіл для дорослих як додатковий компонент навчання.

Вокалотерапія в межах даної програми розглядається як педагогічно організований процес використання голосу та вокальних практик з метою підтримки психоемоційного стану дорослих здобувачів освіти. На відміну від клінічної або психотерапевтичної практики, вокалотерапія в освітньому середовищі музичної школи має комплементарний характер і реалізується в межах педагогічної взаємодії, з дотриманням етичних і професійних меж діяльності педагога.

Метою програми є психоемоційна підтримка, яка сприяє формуванню здатності дорослих здобувачів освіти до усвідомленого переживання та регуляції власних психоемоційних станів, розвитку емоційної компетентності, творчого самовираження та стійкого інтересу до музично-творчої діяльності впродовж життя.

Завдання програми передбачають:

- розвиток здатності до емоційного сприймання та усвідомлення власних переживань через голос і звук;
- формування уявлень про можливості використання голосу як ресурсу саморегуляції;

- розвиток навичок дихальної, тілесної та емоційної стабілізації;
- стимулювання творчого самовираження та імпровізаційної активності;
- підвищення рівня емоційної усвідомленості й самоприйняття;
- формування позитивного ставлення до власного голосу та тілесних відчуттів.

Для реалізації зазначених завдань у програмі використовуються такі види діяльності: вокальні та голосові практики, дихальні й тілесно орієнтовані вправи, елементи рухової активності, релаксаційні, ритмічні та імпровізаційні вправи, рецептивне слухання музики, творчі форми самовираження з опорою на звук і рух. Добір форм і методів роботи здійснюється з урахуванням психоемоційних потреб, індивідуального досвіду та рівня музичної підготовки дорослих учасників.

Методологічні підходи, на яких ґрунтується вокалотерапевтична програма:

- психолого-педагогічний – синтез знань про психоемоційний стан учасників та адаптація фасилітатором вправ до актуальних можливостей учасників або групи;
- особистісно орієнтований – визнання унікальності кожного учасника та необхідність диференційованої роботи: гнучкості у виборі вокальних фрагментів, темпу роботи та форматів взаємодії;
- гуманістичний – безумовне позитивне прийняття, відсутність оціночних суджень щодо якості виконання, емоційних реакцій чи особистих історій;
- тілесно-орієнтований – комплексна робота з елементами тілесних практик допомагає відновити зв’язок з тілом;
- арттерапевтичний – надання реальної форми неусвідомлюваним або невербалізованим переживанням, створення нового естетичного досвіду, коли люди створюють спільні спогади, підсилюючи відчуття соціальної пов’язаності;
- діяльнісний – новостворені нейронні зв’язки сприяють внутрішній трансформації учасника. Протидія пасивній позиції та активна участь у тому,

що відбувається, повертає відчуття суб'єктності та контролю над власним станом.

Вокалотерапевтична програма має модульну структуру та спрямована на забезпечення психоемоційної підтримки дорослих у межах освітнього середовища музичної школи. Програму може бути реалізовано як в індивідуальних так і в групових заняттях. Побудова програми ґрунтується на принципі поступового ускладнення. Це дозволяє учасникам адаптуватися до ритмічних завдань, уникати когнітивного перевантаження та водночас підтримувати мотивацію. Зміст занять спрямований на поступове формування навичок психоемоційної саморегуляції, інтеграцію отриманого досвіду та розвиток автономності у використанні вокалотерапевтичних практик.

Очікуваними результатами впровадження програми є зниження рівня емоційної напруги, підвищення емоційної стійкості, розвиток здатності до саморегуляції, розкриття творчого потенціалу та формування позитивного досвіду взаємодії з власним голосом у безпечному освітньому середовищі музичної школи.

Вокалотерапевтична програма для психоемоційної підтримки дорослих складається з 10 занять. Освітній процес реалізується у формах індивідуальної або групової роботи: індивідуальні заняття тривають 60 хвилин, групові – 90 хвилин. Частота проведення занять складає 1-2 рази на тиждень, що забезпечує поступовість і безперервність формування вокалотерапевтичного досвіду.

У межах занять застосовуються спеціально дібрані вправи, спрямовані на розвиток регуляцію емоційного стану, а також на створення педагогічно доцільних умов для індивідуалізації навчання здобувачів освіти та оптимізації освітньої взаємодії. Перелік рекомендованих вправ подано в Додатку В (Додаток В).

Вокалотерапевтичне заняття складається з наступних етапів:

Етап 1. Розминка. Тривалість ~10% від загального часу заняття.

Для індивідуального заняття (60 хв.) ~5 хв.

Для групового заняття (90 хв.) ~10 хв.

Мета: активізація пропріоцептивних відчуттів, посилення тілесної усвідомленості, мобілізація опорно-рухового апарату, досягнення стану заземлення та підготовка тіла до подальшої діяльності.

Розминкова частина програми є стандартизованою та відтворюється у незмінному вигляді на кожному занятті. Її сталість забезпечує структурну цілісність заняття, сприяє формуванню стабільного тілесно-психоемоційного налаштування та створює передбачувані умови для подальшої вокально-терапевтичної роботи.

Етап 2. Основа частина. Тривалість ~60% від загального часу заняття.

Для індивідуального заняття (60 хв.) ~35 хв.

Для групового заняття (90 хв.) ~55 хв.

Вправи:

1. Дихальні вправи. Мета: нормалізація ритму дихання, подовження та поглиблення фази видиху, активація парасимпатичної нервової системи через стимуляцію блукаючого нерва, зниження рівня фізіологічного збудження, стабілізація серцево-судинних показників, зменшення м’язової напруги та створення нейрофізіологічних передумов для подальшої вокальної та психоемоційної роботи.

2. Ритмічні вправи. Мета: тренування реакції, швидкості, уваги, зорового контакту, включеності. відчуття ритму, розуміння долей такту, розвиток моторної пам’яті.

3. Вокалізаційні вправи. Мета: розвиток мовленнєво-голосових навичок, зниження психоемоційної напруги, стимулювання творчого самовираження, розвиток комунікативної компетентності, уваги та самоконтролю, формування позитивного ставлення до власного голосу як інструменту навчання й самопрезентації.

Етап 3. Робота з піснею. Тривалість ~20% від загального часу заняття.

Для індивідуального заняття (60 хв.) ~10 хв.

Для групового заняття (90 хв.) ~20 хв.

Добір репертуару здійснюється на основі запитів, з урахуванням

когнітивних та емоційних особливостей учасників. Репертуар може бути модифіковано відповідно до змінних умов та потреб аудиторії (Додаток Г).

Етап 4. Заминка, рефлексія. Тривалість ~10% від загального часу заняття.

Для індивідуального заняття (60 хв.) ~5 хв.

Для групового заняття (90 хв.) ~10 хв.

Мета: гармонійне завершення заняття, нормалізація дихання та серцевого ритму, усвідомлення власних відчуттів, закріплення позитивного досвіду, інтеграція результати роботи в життєвий досвід, розвиток компетенції самоспостереження й саморегуляції.

Заминка з рефлексією є обов'язковим завершальним етапом кожного заняття. Її структура не змінюється залежно від змісту модуля, що дозволяє учасникам закріплювати отриманий досвід у стабільному, знайомому форматі та підтримує цілісність усієї терапевтичної програми. Рефлексивна складова цього етапу дозволяє студенту усвідомити власні емоційні та тілесні відчуття, зафіксувати позитивні зміни, що відбулися під час заняття, та сформулювати особисті враження щодо власного голосу, емоційного стану чи творчого потенціалу.

Наприкінці заняття фасилітатор ставить учасникам запитаня щодо їхнього поточного емоційного стану. На основі аналізу відповідей педагог планує структуру наступного заняття, щоб зробити процес гнучкішим та адаптувати його до актуальних запитів учасників. Перелік питань для рефлексії подано в додатку Д (Додаток Д).

Структурно програма поділяється на три послідовні модулі, кожен з яких має чітко визначену мету, змістовий фокус і прогнозований результат (див. табл. 1.5).

Ефективне впровадження вокалотерапевтичної програми для дорослих в умовах освітнього середовища музичних шкіл потребує дотримання низки організаційно-педагогічних вимог, які забезпечують її терапевтичну спрямованість та педагогічну доцільність. Отже, узагальнимо положення, викладені вище в межах окреслених організаційно-педагогічних умов, у вигляді

систематизованих організаційних вимог. Організаційні вимоги до програми вокалотерапії визначаються такими принципами:

Таблиця 1.5 – Програма вокалотерапії для психоемоційної підтримки дорослих в умовах музичної школи. Індивідуальні та групові заняття

Модуль 1. Знайомство з голосом та базова стабілізація (заняття 1-3)	
Мета	Формування відчуття психологічної безпеки, базову психоемоційну стабілізацію та первинне ознайомлення учасників із власним голосом.
Зміст занять (1-3)	1. Знайомство. Вступне слово педагога-фасилітатора. Представлення учасників. Обговорення правил роботи та мети занять, постановка цілей, визначення напряму роботи. 2. Розминка. Опанування простих вокальних, ритмічних та дихальних вправ. Інтеграція дихання та звуку. 3. Первинний підбір та розучування пісні відповідно до запиту. Перевага надається пісням із простою мелодією, зрозумілим текстом та світлим емоційним забарвленням.
Очікуваний результат	Зниження рівня емоційної напруги та формування суб'єктивного відчуття безпеки в освітньому просторі.
Модуль 2. Емоційне вивільнення (заняття 4-7)	
Мета	Поглиблена робота з емоційною сферою засобами голосу. Акцентуація на імпровізаційних формах вокальної діяльності та розвитку здатності до самовираження.
Зміст занять (4-7)	1. Традиційна розминка. Виконання вокальних, та дихальних вправ. з метою запобігання монотонності занять, підтримання уваги, підвищення залученості та стимулювання пізнавальної активності. 2. Імпровізаційні практики, дослідження емоційної палітри голосу. Робота над обраними піснями з урахуванням нового досвіду емоційного самовираження.
Очікуваний результат	Актуалізація й вивільнення емоційних переживань, підвищення рівня усвідомленості та емоційної компетентності учасників.
Модуль 3. Саморегуляція (заняття 8-10)	
Мета	1. Закріплення набутих навичок психоемоційної саморегуляції, формування автономності у використанні голосових практик, опанування елементів самостійної практики.
Зміст занять (8-10)	1. Обговорення досвіду самостійного використання голосових вправ між зустрічами усвідомлення власних стратегій саморегуляції та обмін досвідом у групі. 2. Опанування дихальних технік швидкої саморегуляції, які можна застосовувати в умовах обмеженого часу та простору. Створення та апробація індивідуального голосового ритуалу – структурованої послідовності вправ, яку учасник може виконувати самостійно. 2. Обговорення питань регулярності практики, створення сприятливого простору вдома. Надання педагогом рекомендацій щодо підтримання регулярності занять, можливостей поглиблення навичок, джерел додаткової інформації.
Очікуваний результат	Сформованість стійких навичок самопрезентації та саморегуляції з опорою на голос як інструмент підтримки психоемоційного стану.

1. Принципи діяльності педагога-фасилітатора. Професійна діяльність педагога в межах реалізації програми ґрунтується на засадах гуманістичної та андрагогічної педагогіки. Це передбачає визнання суб'єктності дорослого здобувача освіти, повагу до його індивідуальності, добровільність участі та право на власний темп залучення до музично-творчої діяльності. Пріоритетним завданням педагога є не досягнення високих вокальних результатів, а створення умов для внутрішнього розвитку особистості, забезпечення психоемоційної підтримки та формування стійкої мотивації до творчої самореалізації. Участь спеціаліста психологічної служби є рекомендованою, проте не обов'язковою. Разом із тим, за наявності у групі осіб з вираженими психоемоційними порушеннями доцільним є залучення психолога для консультативного супроводу процесу.

2. Принципи відбору вправ та структурування змісту занять. Відбір вправ здійснюється цілеспрямовано відповідно до мети конкретного заняття, завдань модуля й актуального психоемоційного стану учасників. На кожне заняття з визначеного переліку добираються 2-3 дихальні та ритмічні вправи, а також 4-5 голосових вправ, відповідно до поставлених терапевтичних цілей.

3. Етичні принципи та вимоги безпеки. Реалізація програми вимагає дотримання всіма учасниками етичних норм і правил психологічної безпеки. До ключових принципів належать: добровільність участі, усвідомлена залученість, відсутність будь-якого педагогічного або психологічного тиску, конфіденційність і повага до меж особистого простору кожного учасника. Педагог зобов'язаний володіти базовими знаннями щодо порядку дій у разі надмірного емоційного збудження учасників, вміти своєчасно розпізнавати ознаки дистресу та забезпечувати м'яке повернення до стабільного стану. Також на першому занятті доцільно ознайомити учасників із правилами групової взаємодії та межами допустимої емоційної експресії.

4. Вимоги до матеріально-технічного забезпечення. Для проведення занять необхідне приміщення з акустичними характеристиками, що забезпечують комфортне звучання голосу, достатнім простором для рухової

активності. Окрім того, рекомендується створити фонотеку з добіркою музичних творів різних жанрів і настроїв, що використовуватимуться в залежності від завдань конкретного заняття.

5. Організація часу та простору. Оптимальна тривалість одного заняття становить 60 хвили для індивідуального заняття та 90 хвилин для групового заняття. Періодичність зустрічей – один або два рази на тиждень, що забезпечує системність впливу та збереження терапевтичного ефекту між заняттями. Група формується на засадах відкритості та стабільності складу, при цьому оптимальна її чисельність – 8-12 осіб для уможливлення індивідуального підходу у груповій роботі.

Таким чином, четверта педагогічна умова – розробка та впровадження спеціалізованої програми вокалотерапії для психоемоційної підтримки дорослих – забезпечує структурно-змістову основу для систематичної та цілеспрямованої роботи з емоційною сферою дорослих здобувачів освіти засобами вокального мистецтва. Модульна структура програми з чітко визначеними цілями, завданнями та очікуваними результатами на кожному етапі дозволяє забезпечити поступовість формування навичок психоемоційної саморегуляції, врахувати індивідуальні потреби та можливості суб’єктів навчання, а також гнучко адаптувати зміст занять до актуального психоемоційного стану групи або окремого здобувача освіти.

Програма інтегрує методологічні підходи гуманістичної, андрагогічної, тілесно-орієнтованої та арт-терапевтичної педагогіки, що забезпечує комплексний вплив на когнітивну, емоційну та соматичну сфери особистості. Чітка етапність кожного заняття (розминка, основна частина, виконання пісні, заминка з рефлексією) створює передбачувану та безпечну структуру.

Реалізація даної програми у поєднанні з попередньо описаними умовами – психологічно безпечним середовищем, індивідуалізацією освітнього процесу та професійною готовністю педагога – створює цілісну систему психоемоційної підтримки дорослих в умовах освітнього середовища музичних шкіл засобами вокалотерапії.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ ВОКАЛОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДОРОСЛИХ

2.1 Етапи проведення емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження ефективності вокалотерапії як засобу психоемоційної підтримки дорослих в умовах освітнього середовища музичної школи здійснювалося на базі курсів музичної підготовки для дорослих CTS (м. Київ) протягом квітня-червня 2025 року. Методологічну основу дослідження становить поєднання теоретичного аналізу наукових джерел з проблем вокалотерапії, організації освітнього середовища й андрагогіки із практичною апробацією розробленої автором програми вокалотерапії.

Методологія дослідження. Для досягнення мети дослідження було застосовано педагогічний експеримент – комбінований підхід, який передбачав послідовну реалізацію діагностичного та перетворюючого компонентів [17]. На початковому етапі було проведено констатувальну діагностику для визначення вихідного рівня психоемоційного стану учасників, після чого було здійснено формувальний вплив через систематичні вокалотерапевтичні заняття, спрямовані на формування навичок емоційної саморегуляції та зниження рівня стресу. Завершальний контрольний зріз дозволив зафіксувати результати та простежити динаміку змін досліджуваних показників, що забезпечило можливість оцінити ефективність впроваджених організаційно-педагогічних умов застосування вокалотерапії.

Обраний дизайн дослідження відповідав схемі «первинне вимірювання – педагогічний вплив – повторне вимірювання» (pre-test – intervention – post-test), що є оптимальним для апробації авторських програм у реальних умовах освітнього процесу [82]. Такий підхід дозволив виявити наявність чи

відсутність змін й визначити напрям та інтенсивність цих змін, що є критично важливим для оцінки педагогічної ефективності вокалотерапії.

Дослідження ґрунтувалось на застосуванні комплексної методології, яка інтегрувала кількісні та якісні методи збору й аналізу даних. Кількісна складова забезпечила об'єктивне вимірювання психоемоційних показників за стандартизованими діагностичними інструментами. Якісна складова, представлена педагогічним спостереженням та аналізом рефлексивних висловлювань учасників, надала можливість глибше зрозуміти суб'єктивні переживання, емоційні реакції та особистісні зміни, які не завжди можна зафіксувати стандартизованими опитувальниками. Комплементарність цих підходів підвищила валідність та надійність результатів дослідження.

У контексті педагогічної спрямованості роботи вокалотерапію було розглянуто не лише як психотерапевтичний метод, а передусім як педагогічний інструмент розвитку особистості дорослого в освітньому середовищі. Педагогічний експеримент дозволив перевірити ефективність впливу вокалотерапевтичних практик на самовираження, креативність, соціальну взаємодію та взаємопідтримку в групі. Відсутність жорсткої рандомізації учасників відповідала етичним принципам добровільності участі та забезпечувала психологічну безпеку всіх залучених осіб [20].

Емпіричну частину дослідження було спрямовано на перевірку ефективності вокалотерапії як засобу психоемоційної підтримки дорослих в умовах музичної школи.

Показники дослідження. Вивчались конкретні аспекти психоемоційного стану, що можуть змінюватися під впливом участі у вокалотерапевтичних заняттях. Основними показниками дослідження виступають:

- рівень емоційного вигорання, що оцінюється через три показники: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень;
- рівень сприйнятого стресу як суб'єктивного відчуття напруги та неконтрольованості життєвих ситуацій.

Ці параметри є залежними змінними дослідження, динаміка яких

дозволяє судити про ефективність вокалотерапії як педагогічного засобу психоемоційної підтримки.

Характеристика вибірки. Вибірку дослідження склали 10 здобувачів освіти курсів музичної підготовки для дорослих CTS віком від 30 до 39 років. Гендерний розподіл учасників: 7 жінок (70%) та 3 чоловіки (30%). Хоча кількість респондентів є відносно невеликою, така чисельність групи є оптимальною для проведення групових вокалотерапевтичних занять, оскільки забезпечує можливість індивідуального педагогічного супроводу кожного учасника при збереженні ефекту групової динаміки та взаємопідтримки.

Формування вибірки здійснювалося за цілеспрямованим відбором учасників відповідно до наступних критеріїв включення:

- статус здобувача освіти в музичній школі для дорослих CTS;
- вік від 30 до 39 років;
- перебування в умовах хронічного стресу, зумовленого воєнним станом в Україні;
- усвідомлена мотивація до участі в програмі вокалотерапії;
- добровільна інформована згода на участь у дослідженні;
- відсутність серйозних психічних розладів, що потребують спеціалізованої психіатричної допомоги;
- відсутність медичних протипоказань до занять вокалотерапією, які детально описані в підрозділі 1.4.

Варто зазначити, що всі учасники дослідження паралельно навчалися на інших курсах музичної школи (діджеїнг, аранжування, вокал, теорія музики), що створювало комплексне освітнє середовище для їхнього музичного та особистісного розвитку. Заняття з вокалотерапії було організовано як окремий додатковий курс поза межами основної навчальної програми, що дозволило повністю сфокусуватися на психоемоційних потребах учасників без прив’язки до академічних навчальних цілей.

Незважаючи на обмежений обсяг вибірки, її склад дозволив простежити як індивідуальну траєкторію змін кожного учасника, так і загальногрупові

тенденції динаміки психоемоційного стану. Учасники дослідження репрезентували типовий портрет дорослих здобувачів музичної освіти, які поєднують професійну діяльність із самореалізацією через творчість в умовах підвищеного психосоціального стресу. Проте слід враховувати, що результати дослідження, виконаного за логікою педагогічного експерименту з елементами якісного аналізу, не претендують на повну статистичну репрезентативність для генеральної сукупності, а радше розкривають педагогічний потенціал вокалотерапії в конкретних умовах освітнього середовища музичної школи для дорослих.

Етична складова дослідження. Реалізація дослідження здійснювалася з дотриманням основних етичних принципів педагогічної та психологічної практики. На організаційному етапі всі потенційні учасники були детально проінформовані про мету, завдання, процедуру дослідження, очікувані результати та можливі ризики. Участь у дослідженні мала виключно добровільний характер, кожен учасник мав право відмовитися від участі або припинити участь на будь-якому етапі без необхідності пояснювати причини та без будь-яких негативних наслідків.

Конфіденційність персональних даних забезпечувалася через кодування результатів опитувань: використовувалися лише ініціали прізвища та імені респондентів, а доступ до матеріалів дослідження мав виключно дослідник. Індивідуальні результати діагностики не розголошувалися третім особам і використовувалися виключно в узагальненому вигляді для наукового аналізу.

Під час проведення вокалотерапевтичних занять та діагностичних процедур послідовно дотримувалися принципів педагогічної та психологічної безпеки. Створювалася атмосфера довіри, прийняття та емоційної підтримки, що є необхідною умовою для щирого самовираження учасників та розкриття їхнього внутрішнього потенціалу. Дослідження не включало жодних маніпуляцій, що могли б завдати психологічної або фізичної шкоди учасникам.

Організація та етапи дослідження. Емпіричне дослідження було

структуровано таким чином, щоб забезпечити послідовне та систематичне відстеження динаміки психоемоційного стану учасників на всіх етапах реалізації вокалотерапевтичної програми. Логіка формувально-констатувального експерименту передбачала три взаємопов'язані етапи.

Перший етап, констатувальний (квітень 2025 р) – було спрямовано на діагностику вихідного рівня психоемоційного стану учасників до початку вокалотерапевтичних занять. На цьому етапі вирішувалися наступні дослідницькі завдання:

- цілеспрямований відбір та формування групи учасників відповідно до встановлених критеріїв включення;
- проведення інформаційної зустрічі з потенційними учасниками, на якій роз'яснювалися мета, структура, зміст дослідження, процедура діагностики та занять;
- отримання усної інформованої згоди від кожного учасника на участь у дослідженні;
- первинна психодіагностика за допомогою стандартизованих опитувальників: адаптованої автором версії Maslach Burnout Inventory (MBI) для оцінювання рівня емоційного вигорання [83] (Додаток А) та шкали сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale) Ш. Коена [69] (Додаток Б);
- обробка отриманих даних первинної діагностики, визначення початкових показників емоційного вигорання та сприйнятого стресу для кожного учасника та групи в цілому;
- якісний аналіз вихідного стану групи для планування змістового наповнення вокалотерапевтичних занять з урахуванням виявлених потреб.

Первинна діагностика проводилася безпосередньо перед початком вокалотерапевтичних занять, що дозволило мінімізувати часовий розрив між вимірюванням та втручанням і таким чином підвищити внутрішню валідність експерименту.

Другий етап, формувальний (квітень-травень 2025 р) – становив основний змістовий компонент дослідження і полягав у реалізації авторської «Програми

вокалотерапії для психоемоційної підтримки дорослих в умовах музичної школи», докладно описаної у розділі 1.4. Тривалість формувального етапу склала 2,5 місяці, протягом яких було проведено 10 групових вокалотерапевтичних занять тривалістю 90 хвилин. Заняття відбувалися з регулярністю один раз на тиждень.

Вибір такої частоти та тривалості занять було обґрунтовано рекомендаціями фахівців з музикотерапії та вокалотерапії, які вказують, що щотижневі зустрічі забезпечують оптимальний баланс між інтенсивністю впливу та можливістю інтеграції отриманого досвіду в повсякденне життя учасників [68]. Тривалість 90 хвилин дозволила повноцінно реалізувати всі структурні компоненти групового вокалотерапевтичного заняття.

Кожне заняття включало дихальні вправи, розспівки, роботу з голосом та репертуаром, підібраним з урахуванням психоемоційних потреб учасників, а також рефлексію для усвідомлення та вербалізації власного емоційного стану. Організаційно-педагогічні умови застосування вокалотерапії, обґрунтовані у розділі 1.4, дотримувалися протягом усього формувального етапу, що забезпечувало системність та послідовність впливу на психоемоційний стан учасників. Детальний опис структури, змісту та особливостей проведення вокалотерапевтичних занять представлено у розділі 2.2.

Паралельно з реалізацією програми було застосовано якісні методи дослідження: систематичне педагогічне спостереження за поведінковими проявами учасників, їхньою емоційною залученістю, невербальною комунікацією, динамікою групової взаємодії; аналіз усних рефлексивних висловлювань учасників для виявлення суб’єктивного сприйняття вокалотерапевтичного процесу та індивідуальних особливостей реагування на вокальні практики.

Третій етап, контрольний (червень 2025 р.) – було спрямовано на фіксацію результатів формувального впливу та визначення ефективності вокалотерапевтичної програми. Для коректного порівняння результатів, виявлення динаміки показників та дотримання принципу ідентичності

діагностичного інструментарію на етапах «до» та «після» безпосередньо після завершення десятого заняття учасники повторно заповнили ті самі діагностичні опитувальники, що використовувалися на констатувальному етапі.

На контрольному етапі здійснювалися наступні дослідницькі процедури:

- повторна діагностика рівня емоційного вигорання за опитувальником MBI;
- повторна діагностика рівня сприйнятого стресу за шкалою PSS-10;
- кількісний порівняльний аналіз результатів первинної та повторної діагностики для кожного учасника окремо та для групи в цілому;
- якісний аналіз динаміки психоемоційного стану на основі педагогічних спостережень та рефлексивних матеріалів;
- інтегративна інтерпретація отриманих кількісних та якісних даних шляхом зіставлення та узгодження результатів, отриманих різними методами для визначення ефективності вокалотерапії як педагогічного засобу психоемоційної підтримки дорослих в умовах музичної школи.

Методи та інструменти діагностики. Для забезпечення комплексної оцінки психоемоційного стану учасників застосовувалося поєднання стандартизованих кількісних методів діагностики та якісних методів педагогічного дослідження.

Кількісні методи діагностики представлені двома валідними та надійними психометричними інструментами:

1. Опитувальник, що визначає рівень емоційного вигорання Maslach Burnout Inventory (MBI), розроблений К. Маслач і С. Джексон, адаптований автором відповідно до контексту дослідження [83] (Додаток А).

Цей інструмент є одним із найбільш широко використовуваних у світовій практиці для діагностики синдрому емоційного вигорання та дозволяє оцінити рівень емоційного вигорання з трьома ключовими показниками:

Емоційне виснаження – відчуття емоційної спустошеності, втрати життєвих сил, хронічної втоми. Деперсоналізація – тенденція до знеособленого, цинічного ставлення до оточуючих, емоційна відстороненість. Редукція

професійних досягнень – тенденція до негативного оцінювання власної компетентності та успішності. У контексті цього дослідження показник «редукція професійних досягнень» інтерпретується ширше – як самооцінка особистих досягнень у різних сферах життєдіяльності дорослих учасників, оскільки емоційне вигорання може проявлятися як у професійній сфері, так і у творчій, соціальній та особистісній діяльності.

Систематизація характеристик всіх трьох показників дозволила отримати багатовимірну картину рівня емоційного вигорання та простежити, на які саме показники цього синдрому найбільш ефективно вплинула вокалотерапія.

2. Шкала сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale) Ш. Коена [69] (Додаток Б).

Застосування шкали PSS-10 обґрунтовано тим, що синдром емоційного вигорання тісно корелює з рівнем сприйнятого стресу. Шкала оцінює суб'єктивне сприйняття стресу протягом останнього місяця, демонструючи наскільки різні життєві ситуації оцінюються респондентом як стресові, непередбачувані, неконтрольовані. Важливою перевагою PSS-10 є її чутливість до змін психологічного стану, що робить цей інструмент оптимальним для оцінювання ефективності впливу, спрямованого на редукцію стресу.

Було здійснено кількісний і якісний аналіз результатів дослідження. Якісний аналіз доповнив кількісну діагностику та дозволив глибше розкрити механізми впливу вокалотерапії на психоемоційний стан учасників:

1. Систематичне педагогічне спостереження здійснювалося протягом усіх вокалотерапевтичних занять. Фокус уваги спрямовувався на емоційну включеність учасників у вокальні практики, їхню активність та ініціативність, характер групової взаємодії, невербальні прояви емоційного стану (міміка, пози, жести), динаміку настрою протягом заняття. Спостереження дозволяло фіксувати моменти емоційного розкриття, катарсису, а також труднощі, з якими стикалися учасники.

2. Аналіз усних рефлексивних висловлювань учасників під час заключної частини кожного заняття. Учасники ділилися враженнями про свій стан,

описували переживання під час співу, вербалізували зміни емоційного стану. Це надавало цінну інформацію про суб'єктивне сприйняття вокалотерапевтичного процесу.

3. Спостереження за груповою динамікою – відстеження змін у характері взаємодії між учасниками, формування атмосфери довіри та взаємопідтримки, розвиток групової згуртованості. Групова динаміка виступає значущим чинником ефективності вокалотерапії, оскільки переживання приналежності до підтримувальної спільноти сприяє створенню сприятливого освітнього середовища та посиленню педагогічного впливу в процесі навчальної взаємодії [90].

Інтеграція кількісних та якісних методів забезпечила тріангуляцію даних, що підвищило валідність висновків дослідження. Кількісні методи надали об'єктивні вимірювані показники динаміки психоемоційного стану, тоді як якісні розкрили глибинні механізми цих змін, індивідуальні траєкторії розвитку учасників, контекстуальні чинники ефективності вокалотерапії.

З метою первинної систематизації фактичного матеріалу було використано методи інтерв'ювання, опитування та тестування в рамках таких діагностичних методик:

- стандартизована діагностична методика для оцінювання рівня емоційного вигорання – Maslach Burnout Inventory (MBI), розроблену К. Маслач і С. Джексон, адаптовану автором [83].

- шкала сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale, PSS) Ш. Коена [69].

За допомогою цих методик було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту. Для досягнення мети дослідження нами було проведено опитування 10 респондентів (троє чоловіків та сім жінок у віковому діапазоні від 30 до 39 років) за допомогою обох діагностичних методик, визначено у такий спосіб їхній рівень сприйнятого стресу та емоційного вигорання за трьома ключовими показниками, здійснено кількісну обробку отриманих результатів та порівняно показники до і після проходження курсу

вокалотерапії.

Результати опитування за методикою MBI на констатувальному етапі педагогічного експерименту зведено у таблицю (табл. 2.1).

Таблиця 2.1 – Результати опитування за методикою MBI на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Респондент	**Ініціали**	**Емоційне виснаження**		**Деперсоналізація**		**Редукція професійних досягнень**	
		Бали	**Рівень**	**Бали**	**Рівень**	**Бали**	**Рівень**
1	М.А.	34	високий	22	високий	28	високий
2	Л.О.	25	помірний	19	високий	31	високий
3	А.В.	27	помірний	21	високий	25	високий
4	Н.М.	36	високий	24	високий	29	високий
5	О.О.	22	помірний	18	високий	27	високий
6	А.О.	28	помірний	9	помірний	32	високий
7	О.С.	32	високий	26	високий	26	високий
8	А.Ол.	24	помірний	8	помірний	42	низький
9	Н.В.	27	помірний	20	високий	40	низький
10	О.А.	29	помірний	23	високий	30	високий

Рівень емоційного вигорання кожного респондента було визначено на основі комбінованого аналізу трьох ключових показників: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень.

Аналізуючи результати за трьома ключовими показниками методики MBI можна констатувати наступне: за показником емоційного виснаження 30% опитуваних мають високий рівень, 70% опитуваних мають помірний рівень; за показником деперсоналізації 80% опитуваних мають високий рівень, 20% опитуваних мають помірний рівень; за показником редукції професійних досягнень 20% опитуваних мають низький рівень, 80% опитуваних мають високий рівень. З метою забезпечення наочності та зручності сприйняття відсоткові показники результатів опитування, отримані на констатувальному етапі педагогічного експерименту, подано у вигляді діаграми, представленої на рисунку 2.1.

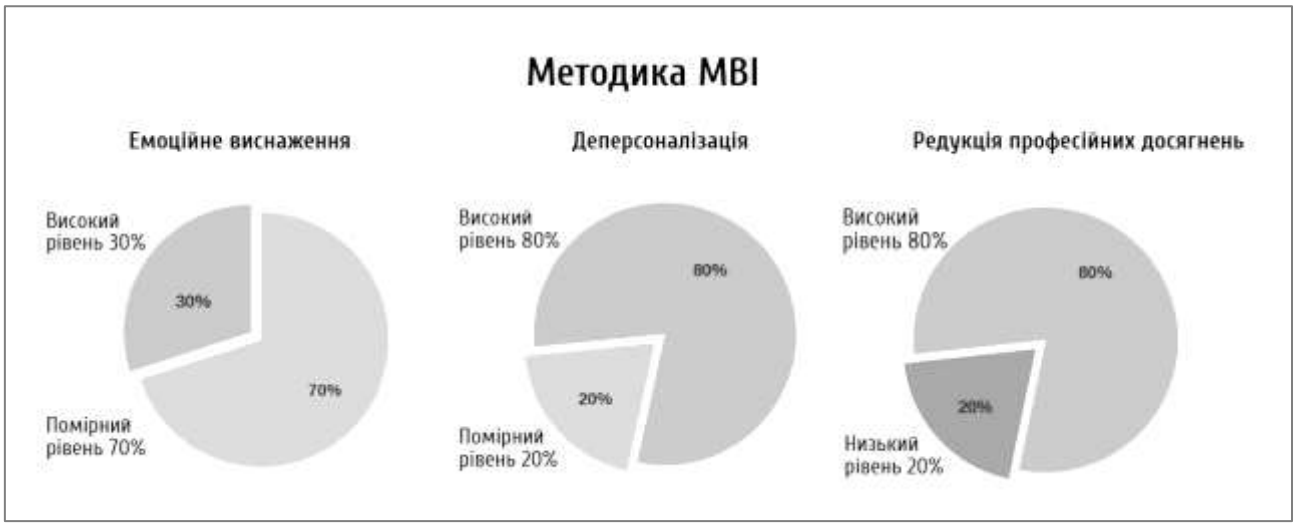


Рисунок 2.1 – Кругова діаграма результатів опитування за методикою MBI на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Проаналізувавши опитування за шкалою сприйнятого стресу PSS-10 було отримано наступні результати (див. табл. 2.2):

Таблиця 2.2 – Результати опитування за шкалою сприйнятого стресу PSS-10 на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Респондент	**Ініціали**	**Отримані бали**	**Рівень сприйнятого стресу**
1	М.А.	31	сильний
2	Л.О.	22	помірний
3	А.В.	34	сильний
4	Н.М.	30	сильний
5	О.О.	19	помірний
6	А.О.	24	помірний
7	О.С.	20	помірний
8	А.Ол.	36	сильний
9	Н.В.	33	сильний
10	О.А.	29	сильний

Так, 60% респондентів відмітили високий рівень сприйнятого стресу, 40% – помірний рівень сприйнятого стресу.

Для наочності та зручності сприйняття відсоткові показники результатів опитування за шкалою PSS-10, отримані на констатувальному етапі педагогічного експерименту експерименту, подано у вигляді діаграми, представленої на рисунку 2.2.



Рисунок 2.2 – Кругова діаграма результатів опитування за шкалою сприйнятого стресу PSS-10

Отже, констатувальний експеримент засвідчив, що за результатами опитувань за представленими методиками психоемоційний стан учасників експерименту характеризувався високими рівнями емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції професійних досягнень, а також підвищеним рівнем сприйнятого стресу. Отримані дані стали підґрунтям для переходу до формувального етапу експерименту.

2.2 Практична реалізація вокалотерапії в освітньому процесі дорослих

Практична реалізація експерименту була спрямована на перевірку можливостей вокалотерапії як педагогічного засобу психоемоційної підтримки дорослих в умовах освітнього середовища. Формувальний етап експерименту передбачав цілеспрямовану організацію занять із використанням вокалотерапевтичних практик, інтегрованих у структуру освітнього процесу.

Протягом двох місяців раз на тиждень учасники експерименту проходили курс занять з вокалотерапії, що був спрямований на усвідомлене опрацювання

власного емоційного стану та розвиток навичок саморегуляції.

Формат занять було визначено з урахуванням вікових особливостей, психоемоційних характеристик респондентів, а також їхніх індивідуальних уподобань. Оскільки основна мета вокалотерапевтичних занять полягала не в оволодінні вокальними навичками, а у використанні голосових практик як засобу, спрямованого на формування нового комунікативного простору, створення безпечних умов для емоційного розвантаження через прийнятну та природну форму самовираження, зниження рівня стресу та профілактику емоційного вигорання, оптимальним форматом було обрано груповий спів.

В рамках експерименту було впроваджено комплекс вправ, що включали дихальні вправи, техніки вокального самовираження, а також рефлексивні бесіди, спрямовані на усвідомлення емоційного стану учасників. Кожне заняття тривало дві академічні години (90 хвилин) та було інтегроване в освітній процес з урахуванням психоемоційних потреб респондентів (Додаток В).

Вокалотерапевтичні заняття складались з таких етапів:

1. Розминка – 10 хв.

2. Основна частина: дихальні техніки, ритмічні та вокалізаційні вправи) – 55 хв;

3. Виконання пісень – 15 хв.;

4. Заминка та рефлексія – 10 хв.;

Розглянемо кожен етап вокалотерапевтичного заняття із детальним поясненням:

Розігрів полягав у підготовці м’язів тіла та вокального тракту до активної роботи і включав в себе розтирання та постукування м’язів тіла, махи руками та ногами, нахили голови та тулуба, самомасаж м’язів плечей, шиї, щік.

Основна частина складалась з виконання дихальних, ритмічних та вокалізаційних вправ.

Дихальні техніки були використані для активації глибокого рівномірного дихання, використання якого обумовлена двома причинами:

1. У повсякденному житті людина користується поверхневим диханням, в

якому об’єм кисню, що надходить до організму, є обмеженим.

2. Стан емоційної напруги часто супроводжується високим, як його ще називають «ключичним», прискореним, аритмічним диханням. Утворюється «замкнене коло»: стресовий стан породжує аритмічне дихання, аритмічне дихання веде до недостатньої кількості кисню в організмі, що поглиблює стресовий стан.

Глибоке дихання активує парасимпатичну нервову систему, стимулює блукаючий нерв, стабілізує серцевий ритм, та як наслідок знижує психоемоційне напруження. Тому дихальні техніки є обов’язковим елементом вокалотерапії.

В першому модулі учасникам було запропоновано до виконання вправи «Дихальний маятник», «Вітер у лісі», «Злий їжак». Вправи викликали переважно позитивні реакції, пов’язані з розслабленням та легкістю. Вправа «Злий їжак» активізувала учасників, додала енергії та гумору.

На другому модулі вправу «Вітер у лісі» замінено на «Бриз», яка є логічним продовженням попередньої вправи з певними змінами. Вправа сприймалася учасниками як така, що знижує напруження. Також було додано вправу «Торнадо». Троє учасників, які вже мала досвід занять вокалом, сприйняла вправу як нову та цікаву, решта на початку відчували фізичний дискомфорт через незвичне положення губ та надто активний видих.

На третьому модулі було додано вправи «Кобра» та «Песик і квіточка». На вправу «Песик і квіточка» учасники реагували позитивно, адже в ній було задіяно елемент гри. Вправу «Кобра» було сприйнято як ускладнену, динамічну але цікаву, оскільки вона поєднує дихання та фізичну активність.

Ритмічні вправи є важливим інструментом у структурі занять вокалотерапії, оскільки вони поєднують музичний, тілесний та психоемоційний компоненти. Отже, їх використання було доцільним на кожному занятті протягом курсу.

Від самого початку, на етапі першого модуля було впроваджено вправи «Чергуй руки» та «Годинник». Вправа «Годинник» проста та зрозуміла.

Учасники відмітили, що вона дає відчуття стабільності і викликає позитивні емоції. Вправа «Чергуй руки» здалась одноманітною та занадто механічною, тому на другому занятті її було замінено на вправу «Ритмічний ланцюжок» з комплексу ритмічних вправ другого модуля.

На другому модулі в ритмічний блок було додано вправу «Синкопа», а вправа «Ритмічний ланцюжок» виконувалась зі ускладненими ритмічними паттернами за вимогою учасників, а на третьому модулі обидві вправи було переведено до формату вправи «Канони», поєднавши ритмічні малюнки. Таким чином було реалізовано плавний перехід від простого до складного. Також на третьому модулі було додано вправу «Діалог». Було відмічено, що блок ритмічних вправ посилив комунікацію та взаємодію між учасниками.

Вокалізацію протягом вокалотерапевичних занять було використано як засіб самовираження, емоційного вивільнення та усвідомлення власного тіла.

Етап вокалізації включав наступні техніки роботи голосом:

1. Вправи на відтворення звуків, складів і мелодій.

Ці вокальні вправи були спрямовані на створення оздоровчої акустичної стимуляції органів тіла. Фокус на вібраційну дію також було зроблено з метою створення мікровібрацій від резонансу голосу та тіла, які впливають на нервову систему та внутрішні органи для вивільнення заблокованих емоцій. Артикулювання приголосних звуків було застосоване для масажу м’язів губ, щік, жувальних м’язів, м’язів язика, гортані.

На початковому етапі першого модуля було використано вправи «Старенькі двері» та «Голодне цуценя». Учасники сприйняли вправу «Старенькі двері» вправу як ігрову та образну, що полегшує процес вокалізації та знижує м’язову напругу. Для деяких учасників було незвичним працювати з «скрипучим» тембром. Було виявлене бажання експерименту зі звуком. Вправа «Голодне цуценя» викликала сміх та сильне емоційне залучення, що знизило комунікаційні бар’єри у групі. Вправу «Спів складів» було видозмінено і перенесено у третій модуль, оскільки учасники сприйняли її як «серйозну» вокальну практику, що було недоцільним для формату вокалотерапевичного

заняття з даною групою.

Протягом другого модуля було застосовано вправи «Лінива труба», «Пиріжечок» та «Машинка». Усі три вправи викликали емоційний відгук завдяки імітації інструментів, життєвих ситуацій та знайомих з дитинства звуків, що сприяло швидкому засвоєнню необхідних технік виконання та розслабленню м'язів голосового апарату.

На модулі 3 було впроваджено вправу «Спів складів» з першого модуля. На цьому етапі вправу було засвоєно значно швидше, ніж на початку курсу. Також її було поєднано з вправою «Дзвінкі приголосні». Учасники сприйняли вправу як більш професійну, оскільки вона формує контроль над тривалим звучанням. Вправи «Не хочу, не буду» та «Поклич мене» були сприйняті як емоційно-вивільняючі. Вони викликає відчуття гри, свободи та комунікації завдяки вигукам і рухам.

2. Спів «формул» самонавіювання, аффірмацій.

Когнітивно-вербальні техніки проспівування «формул» самонавіювання – аффірмацій включали в себе багаторазове повторення тверджень з метою формування відповідних настанов у свідомості людини, підсилення мотивації, відокремлення себе від «павутини» нав'язливих думок та нівелювання негативних переконань.

Вправу першого модуля «Мислю позитивно» було сприйнято як легку та приємну через поєднання простих мелодійних і ритмічних структур з позитивними твердженнями. Учасники відчули піднесення настрою та зниження тривожності. Ці вправа повторювалась на всіх трьох модулях курсу. Вправа другого модуля «Геть від павука» спочатку викликала легкий дискомфорт через актуалізацію нав'язливої думки, але поступове повторення у співі призвело до її «знецінення» та втрати емоційного навантаження. У деяких учасників права викликала комічний ефект, що додатково знизило напруження. Вправа «Безперечно, так!», запропонована на третьому модулі отримала позитивну реакцію, оскільки вправу було побудовано на принципі діалогу з фасилітатором, що створило атмосферу довіри та взаємної підтримки.

Учасники звернули увагу на ефект підсилення самооцінки, формування внутрішньої мотивації та відчуття спільності у групі.

Виконання пісні. Для цього етапу було обрано пісні «Котику сіренький» та «Ой у саду вишневому». Вибір пісень було здійснено спільно учасниками групи та фасилітатором. Такий підхід забезпечив колективну залученість, підвищив рівень мотивації та сприяв створенню позитивного емоційного клімату під час занять.

Пісня «Котику сіренький» технічно проста, має просту, плавну мелодійну структуру з невеликим діапазоном. Образ котика асоціюється з домашнім затишком, турботою та спокоєм. Пісня сприяє релаксації, стабілізації дихання та голосу, формує відчуття внутрішнього комфорту. Вона особливо ефективна як завершальний або перехідний етап заняття, коли необхідно знизити інтенсивність емоцій. Пісня виконувалась учасниками в положенні лежачи на килимках для йоги.

Пісня «Ой у саду вишневому» більш динамічна, з виразними інтонаційними підйомами, що стимулює емоційну та фізичну активність. Образ саду та природи асоціюється з життєвою енергією, пробудженням і рухом. Це створює атмосферу радості та піднесення. Пісня активізує учасників, підсилює групову взаємодію та стимулює емоційне включення. Вона ефективна на етапах, коли потрібно підняти тонус, додати енергії та мотивації.

Мелодія та текст пісень розбирались та вивчались учасниками за допомогою педагога-фасилітатора фрагментарно та поступово протягом заняття. Учасники самостійно визначали, яку саме пісню з двох обраних вони бажають виконати під час конкретного заняття. Такий підхід створював атмосферу вибору та свободи, а також підвищував мотивацію до активної участі у вокалотерапевтичному процесі.

Заминка включала в себе вправи на розслаблення м’язів голосового тракту та тіла, стабілізацію диханння й була спрямована на усвідомлення внутрішнього емоційного стану. Вправу «Хрущі над вишнями» було сприйнято як медитативну та заспокійливу. Учасники відмітили глибоке розслаблення,

стабілізацію дихання та концентрацію уваги на власних тілесних відчуттях. Дихальна практика «Квадратне дихання» покращила концентрацію, посилила в учасників відчуття внутрішньої рівноваги та впевненості.

Рефлексія відбувалась наприкінці кожного заняття. Процес рефлексії проводився у формі відкритої бесіди та охоплював кілька важливих аспектів, які допомагали учасникам оцінити свій досвід (Додаток Д).

Під час рефлексії учасники зазвичай демонстрували поглиблене усвідомлення власного стану та переживань, що виникли у процесі заняття. Було зафіксовано ефект самоспостереження, коли увага спрямовується на внутрішні відчуття, емоції та зміни у тілі. Частина учасників відчувала заспокоєння та завершеність процесу. У іншої частини учасників на початку курсу спостерігалось легке емоційне напруження, пов’язане з актуалізацією особистих переживань, проте протягом курсу воно трансформувалось у позитивний досвід через усвідомлення та проговорення.

Після завершення курсу кожен учасник отримав сертифікат, що мало важливе значення як у терапевтичному, так і в освітньому контексті. Сертифікат зосереджував увагу на формуванні почуття успіху, виконував роль підтвердження досягнень і засвідчував, що учасник пройшов повну програму занять та засвоїв запропоновані вправи. Вручення сертифіката мало також психологічний ефект: воно створило відчуття завершеності процесу, підвищило самооцінку, сформувало впевненість у власних можливостях і закріпило позитивні зміни, досягнуті під час курсу вокалотерапії. Зокрема, сертифікат мав також і соціальне значення, адже дозволив учасникам продемонструвати свій досвід іншим та підкреслити їхню приналежність до спільноти. Приклад сертифікату представлено у додатку Е (Додаток Е).

Отже, проведення формувального експерименту мало логічне продовження і забезпечило підготовку до наступного, контрольного етапу. Аналіз отриманих даних дозволив систематизувати педагогічні результати та підготувати умови для подальшої оцінки ефективності вокалотерапевтичних практик у межах освітнього процесу.

2.3 Аналіз результатів педагогічного експерименту

Для вирішення 5-го завдання дослідження, яке передбачало аналіз результатів педагогічного експерименту, статистичну обробку даних та формулювання практичних рекомендацій щодо впровадження вокалотерапії для психоемоційної підтримки дорослих, після завершення вокалотерапевтичної програми було повторно проведено діагностичне опитування респондентів.

Метою повторного дослідження було визначення рівня емоційного вигорання та сприйнятого стресу із застосуванням тих самих методик, що використовувалися на констатувальному етапі: оцінки рівня емоційного вигорання за Maslach Burnout Inventory (MBI) та шкали сприйнятого стресу PSS-10. Це дозволило здійснити фіксацію змін психоемоційного стану учасників та дати оцінку ефективності застосованих методів. Нами було визначено 3 рівні емоційного вигорання та сприйнятого стресу респондентів відповідно кількісним показникам: високий (В), помірний (П), низький (Н).

Отримані результати за шкалою опитування MBI були занесені у таблицю 2.3.

Таблиця 2.3 – Результати контрольного зрізу за методикою MBI

Респондент	**Ініціали**	**Емоційне виснаження**		**Деперсоналізація**		**Редукція професійних досягнень**	
		Бали	**Рівень**	**Бали**	**Рівень**	**Бали**	**Рівень**
1	М.А.	29	помірний	13	високий	36	помірний
2	Л.О.	24	помірний	10	помірний	35	помірний
3	А.В.	28	помірний	11	помірний	30	високий
4	Н.М.	32	високий	15	високий	38	помірний
5	О.О.	22	помірний	12	високий	34	помірний
6	А.О.	26	помірний	8	помірний	37	помірний
7	О.С.	30	високий	14	високий	29	високий
8	А.Ол.	23	помірний	12	високий	43	низький
9	Н.В.	26	помірний	11	помірний	41	низький
10	О.А.	28	помірний	10	помірний	32	високий

Результати повторного опитування за шкалою сприйнятого стресу PSS-10 також були занесені у таблицю 2.4.

Таблиця 2.4 – Результати контрольного зрізу за шкалою сприйнятого стресу PSS-10

Респондент	**Ініціали**	**Отримані бали**	**Рівень сприйнятого стресу**
1	М.А.	29	сильний
2	Л.О.	21	помірний
3	А.В.	26	помірний
4	Н.М.	25	помірний
5	О.О.	18	помірний
6	А.О.	22	помірний
7	О.С.	19	помірний
8	А.Ол.	26	помірний
9	Н.В.	24	помірний
10	О.А.	23	помірний

Для детальнішого аналізу порівняємо результати опитування респондентів за методикою MBI до та після формувального етапу педагогічного експерименту. Динаміка змін рівня емоційного вигорання детально відображено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5 – Динаміка змін рівня емоційного вигорання за методикою MBI

Респондент	**ініціали**	**Емоційне виснаження**				**Деперсоналізація**				**Редукція професійних досягнень**			
		Бали	**Рівень**	**Бали**	**Рівень**	**Бали**	**Рівень**	**Бали**	**Рівень**	**Бали**	**Рівень**	**Бали**	**Рівень**
		до		після		до		після		до		після	
1	М.А.	34	В	29	П	22	В	18	В	28	В	36	П
2	Л.О.	25	П	24	П	19	В	10	П	31	В	35	П
3	А.В.	27	П	28	П	21	В	11	П	25	В	30	В
4	Н.М.	36	В	32	В	24	В	20	В	29	В	38	П
5	О.О.	22	П	22	П	18	В	14	В	27	В	34	П
6	А.О.	28	П	26	П	9	П	8	П	32	В	37	П
7	О.С.	32	В	30	В	26	В	22	В	26	В	29	В
8	А.Ол.	24	П	23	П	8	П	11	П	42	Н	43	Н
9	Н.В.	27	П	26	П	20	В	11	П	40	Н	41	Н
10	О.А.	29	П	28	П	23	В	10	П	30	В	32	В

Отримані результати за трьома ключовими показниками методики опитування MBI засвідчили позитивну динаміку:

- за показником емоційного виснаження 10% опитуваних змінили рівень з високого на помірний, 70% опитуваних залишились на помірному рівні, 20% опитуваних залишились на високому рівні;

- за показником деперсоналізації 40% опитуваних змінили рівень з високого на помірний, 40% опитуваних залишились на високому рівні, 20% опитуваних залишились на помірному рівні, 0% опитуваних продемонстрували низький рівень;

- за показником редукції професійних досягнень 30% опитуваних залишились на високому рівні, 50% опитуваних змінили рівень з високого на помірний, 20% опитуваних продемонстрували низький рівень.

Було здійснено порівняльний аналіз результатів, отриманих до та після проведення формувального етапу педагогічного експерименту. Процентний розподіл респондентів за рівнями трьох показників емоційного вигорання відображено на кругових діаграмах (рис. 2.3), що дозволяє наочно порівняти структурні зміни у вибірці.

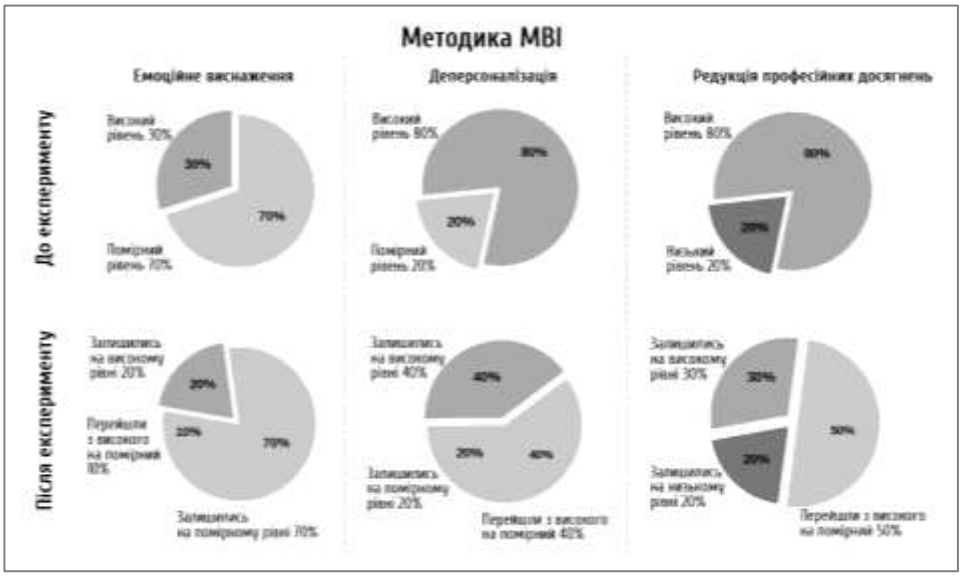


Рисунок 2.3 – Порівняння процентного розподілу респондентів за трьома ключовими показниками методики MBI

Варто зазначити, що навіть ті респонденти, які після експерименту залишилися на помірному рівні емоційного виснаження і не перейшли до нижчого рівня за класифікацією MBI, у більшості випадків, продемонстрували

кількісне зниження показників порівняно з початковими результатами.

Для наочності та полегшення порівняльного аналізу кількісних показників результати дослідження подано у вигляді графічних матеріалів, що відображають динаміку показників за кожним окремим показником методики MBI у вимірах до та після проведення педагогічного експерименту.

Для наочного відображення змін показників емоційного виснаження у кожного респондента побудовано стовпчасту діаграму. Порівняльний аналіз змін параметрів показника емоційного виснаження представлено на рисунку 2.4.

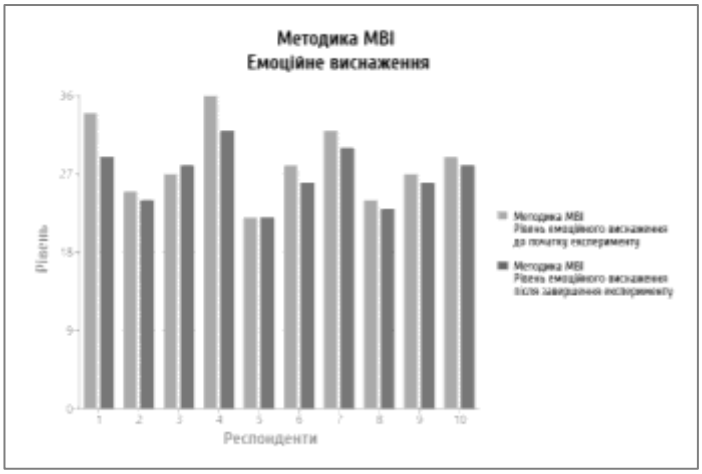


Рисунок 2.4 – Порівняльний аналіз показників емоційного виснаження

Графік (рис. 2.5) ілюструє індивідуальні траєкторії змін рівня емоційного виснаження, демонструючи загальну тенденцію до зниження показників після експериментального впливу.

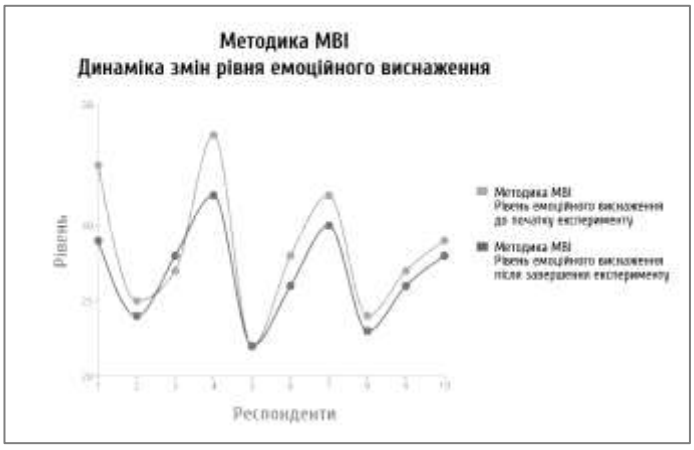


Рисунок. 2.5 – Динаміка змін рівня показника емоційного виснаження

Аналіз індивідуальних траєкторій змін показав неоднорідність результатів: у 8 респондентів (80%) зафіксовано зниження рівня емоційного виснаження, в 1 респондента (10%) показник залишився незмінним, та в 1 респондента (10%) спостерігалося незначне підвищення на 1 бал. Це свідчить про індивідуальні відмінності у реагуванні на формувальний експеримент.

Для візуалізації динаміки змін показника деперсоналізації окремих респондентів до та після формувального етапу педагогічного експерименту побудовано стовпчасту діаграму (рис. 2.6).

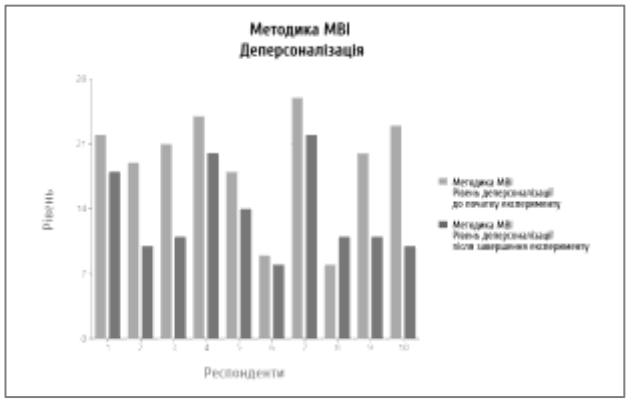


Рисунок **2.6 – Порівняльний аналіз показників деперсоналізації**

У дев’ятьох з десяти респондентів зафіксовано зниження показників деперсоналізації. Лише у респондента 8 зафіксовано підвищення показника з 8 до 11 балів, що може вказувати на індивідуальні особливості реагування або додаткові стресогенні фактори, пов’язані з військовим станом в Україні.

Динаміка змін рівня деперсоналізації відображена на рисунку 2.7 у вигляді графіка.

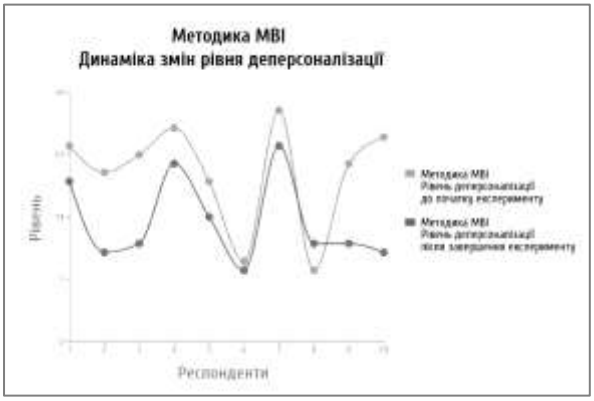


Рисунок 2.7 – Динаміка змін рівня показника деперсоналізації

Спостерігається виражена тенденція до зниження рівня деперсоналізації у досліджуваній групі. Середнє значення показника знизилося з 19,0 до 13,5 балів, Це свідчить про позитивний вплив застосованих інтервенцій на психологічний стан респондентів.

Порівняльний аналіз показників редукції професійних досягнень для кожного учасника показав, підвищення значень у всіх респондентів, що свідчить про позитивну динаміку зниження редукції професійних досягнень до та після формувального етапу педагогічного експерименту, відображено на рисунку 2.8.

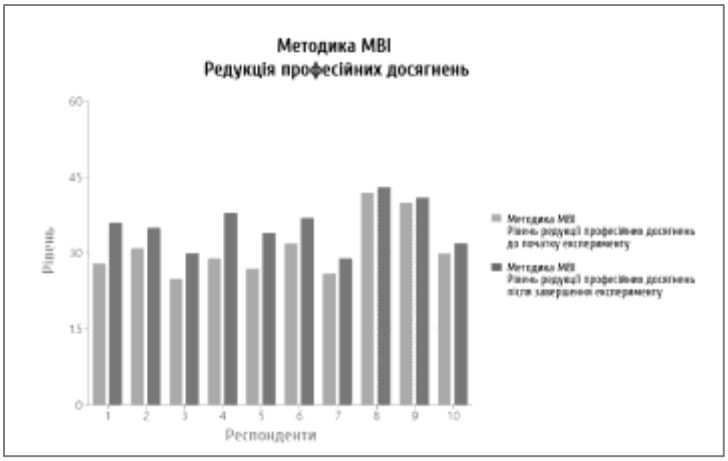


Рисунок 2.8 – Порівняльний аналіз показників редукції професійних досягнень

Було виявлено позитивну динаміку змін показників редукції професійних досягнень у всіх респондентів. Загальну тенденцію змін рівня редукції професійних досягнень відображено на рисунку 2.9



Рисунок 2.9 – Динаміка змін рівня показника редукції професійних досягнень

Графік наочно демонструє ефективність застосованої методики та підтверджує позитивний вплив вокалотерапевтичної програми на зниження редукції професійних досягнень.

З огляду на вищезазначене можемо сказати, що вокалотерапевтична програма має статистично значущий позитивний ефект по всіх трьох показниках синдрому емоційного вигорання. У 100% респондентів зафіксовано покращення показників хоча б за двома шкалами, що дозволяє стверджувати про високу ефективність вокалотерапевтичної програми.

Для визначення рівня стресового навантаження учасників експериментальної групи було застосовано шкалу сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale), що є важливим доповненням до аналізу синдрому емоційного вигорання за MBI.

Динаміка змін рівня сприйнятого стресу за шкалою PSS до та після формувального етапу педагогічного експерименту відображена в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6 – Порівняння результатів за шкалою сприйнятого стресу PSS-10

Респондент	**Ініціали**	**Отримані бали**	**Отримані бали**	**Рівень сприйнятого стресу**	**Рівень сприйнятого стресу**
		до	**після**	**до**	**після**
1	М.А.	31	29	сильний	сильний
2	Л.О.	22	21	помірний	помірний
3	А.В.	34	26	сильний	помірний
4	Н.М.	30	25	сильний	помірний
5	О.О.	19	18	помірний	помірний
6	А.О.	24	22	помірний	помірний
7	О.С.	20	19	помірний	помірний
8	А.Ол.	36	26	сильний	помірний
9	Н.В.	33	24	сильний	помірний
10	О.А.	29	23	сильний	помірний

Результати опитування за шкалою PSS продемонстрували позитивну динаміку змін рівня сприйнятого стресу серед респондентів. Зокрема, 50% учасників, які раніше мали високий рівень сприйнятого стресу, перейшли до помірного рівня, 40% учасників лишились на помірному рівні, 10% учасників лишились на високому рівні сприйнятого стресу. Низького рівня сприйнятого

стресу після експерименту не зафіксовано, що пояснюється перебуванням учасників у стресогенних обставинах.

Наочне відображення змін рівня сприйнятого стресу до та після формувального етапу педагогічного експерименту представлено у вигляді кругових діаграм на рисунку 2.10.

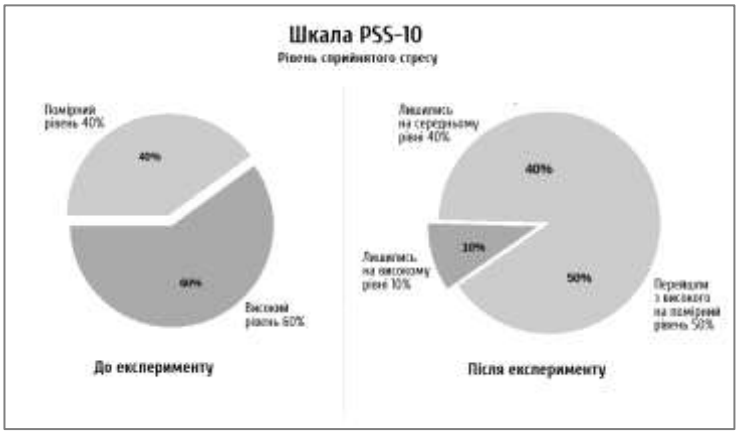


Рисунок 2.10 – Динаміка змін рівня сприйнятого стресу за шкалою PSS-10

У цьому випадку слід зауважити, що у респондентів, які не продемонстрували змін на категоріальних рівнях сприйнятого стресу, кількісні показники все ж зафіксували його зниження в межах цих рівнів. Індивідуальні зміни кількісних показників рівня сприйнятого стресу за шкалою PSS-10 у кожного респондента наочно представлені на рисунку 2.11 у вигляді стовпчастої діаграми.

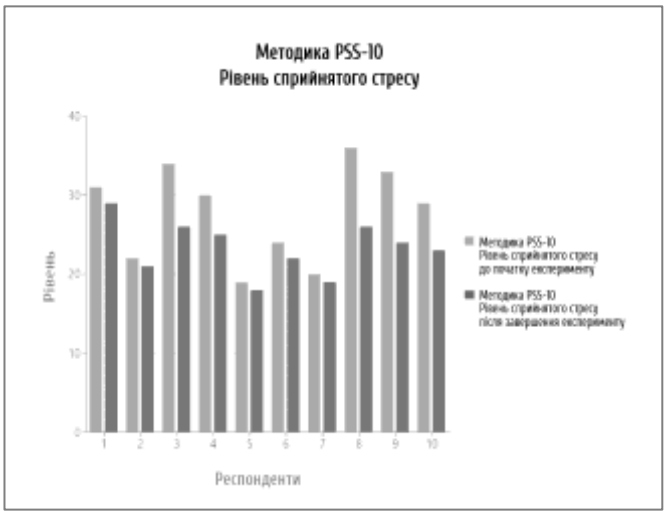


Рисунок 2.11 – Індивідуальні зміни кількісних показників рівня сприйнятого стресу

Для відстеження загальної тенденції змін рівня сприйнятого стресу ті самі дані представлено у вигляді лінійного графіка, який демонструє динаміку показників за всіма респондентами (див. рис. 2.12).

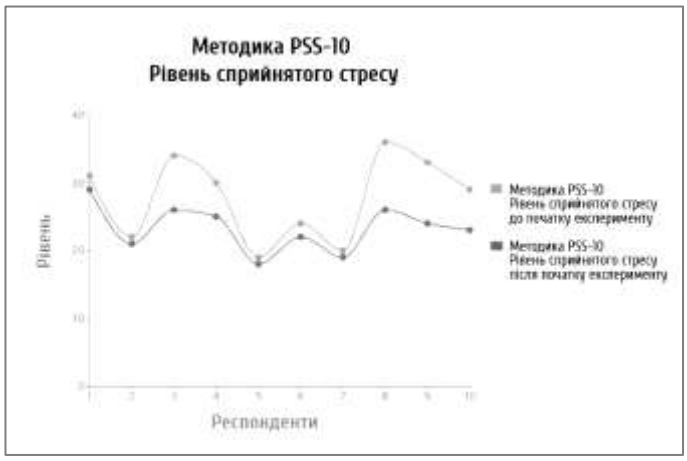


Рисунок 2.12 – Динаміка змін рівня сприйнятого стресу

У ході аналізу отриманих емпіричних даних було здійснено порівняння показників до та після впровадження вокалотерапевтичних занять, а також проведено їх графічну візуалізацію. На підставі зіставлення результатів можемо констатувати, що вокалотерапевтичні заняття продемонстрували виражений позитивний вплив на зниження рівня емоційного вигорання та зменшення суб’єктивно сприйнятого стресу.

Для перевірки ефективності впроваджених педагогічних заходів щодо профілактики професійного вигорання та зниження рівня стресу респондентів було проведено статистичний аналіз емпіричних даних, отриманих до та після формувального експерименту.

З огляду на малий обсяг вибірки (n=10) для статистичного аналізу обрано непараметричний критерій Вілкоксона для залежних вибірок. Критерій Вілкоксона оцінює медіанні зміни між двома пов’язаними вимірюваннями та не потребує припущення про нормальний розподіл, що забезпечує статистично коректну оцінку ефекту експериментальної програми на психоемоційний стан дорослих. Для оцінки статистичної значущості змін показників психоемоційного стану після програми вокалотерапії було встановлено рівень значущості $\alpha = 0{,}05$.

Нижче наведено детальні результати статистичного аналізу за даними опитувальника професійного вигорання Maslach Burnout Inventory (MBI), що оцінює три показники синдрому вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень), що ілюструють динаміку змін досліджуваних параметрів.

За показником емоційного виснаження результат наступний: переважна більшість зафіксованих різниць мала позитивний знак, лише в одному випадку спостерігалося незначне підвищення на 1 бал. Сума позитивних рангів становила 42, сума негативних рангів – 3. Значення статистики критерію Вілкоксона W дорівнює 3. За результатами точного двостороннього критерію отримано статистично значущий результат ($p = 0,039$), що підтверджує ефективність експериментального впливу на рівні значущості $\alpha = 0,05$.

З аналізу виключено одну пару спостережень через нульову різницю між вимірюваннями, тому фактична кількість пар становила 9. Для кожної пари визначено різницю між показниками «до» та «після», після чого виконано ранжування абсолютних значень різниць із присвоєнням відповідних знаків.

Наведені вище результати узагальнено та систематизовано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7 – Розрахунок рангів різниць показників емоційного виснаження для критерію Вілкоксона

№	До	Після	Різниця	Ранг	Знак
1	34	29	5	9,0	+
2	25	24	1	3,0	+
3	27	28	-1	3,0	-
4	36	32	4	8,0	+
5	22	22	0	-	виключено
6	28	26	2	6,5	+
7	32	30	2	6,5	+
8	24	23	1	3,0	+
9	27	26	1	3,0	+
10	29	28	1	3,0	+

Отже, отримані результати дають підстави стверджувати про наявність статистично значущих змін рівня емоційного виснаження респондентів після

експерименту.

За показником деперсоналізації маємо: сума позитивних рангів становила 53, сума негативних рангів – 2. Значення статистики критерію Вілкоксона W дорівнює 2. За результатами точного двостороннього критерію отримано статистично значущий результат ($p = 0,00586 < 0,05$), що є меншим за рівень значущості $\alpha = 0,05$. У таблиці 2.8 наведено розрахунок рангів різниць показників емоційного виснаження до та після експериментального втручання.

Таблиця 2.8 – Розрахунок рангів різниць показників деперсоналізації для критерію Вілкоксона

№	До	Після	Різниця	Ранг	Знак
1	22	18	4	4,5	+
2	19	10	9	7,5	+
3	21	11	10	9,0	+
4	24	20	4	4,5	+
5	18	14	4	4,5	+
6	9	8	1	1,0	+
7	26	22	4	4,5	+
8	8	11	-3	2,0	-
9	20	11	9	7,5	+
10	23	10	13	10,0	+

Аналіз показників деперсоналізації за критерієм Вілкоксона показав статистично значуще зниження рівня деперсоналізації у учасників після програми вокалотерапії ($W = 2$, $p = 0,03$), що свідчить про ефективність застосованого експериментального втручання щодо зниження деперсоналізації.

За показником редукція професійних досягнень маємо: сума позитивних рангів становить 55, сума негативних рангів – 0. Значення статистики критерію Вілкоксона W дорівнює 0. Отримано статистично значущий результат ($p = 0,01 < 0,05$). Виявлено статистично значущі зміни показників редукції професійних досягнень після експерименту. Усі парні різниці мають позитивний знак, що свідчить про систематичне підвищення показників, при інтерпретації яких більші значення відповідають кращому рівню досліджуваної ознаки. Результати обчислень зведено у таблицю 2.9.

Таблиця 2.9 – Розрахунок рангів різниць показників редукції професійних досягнень для критерію Вілкоксона

№	До	Після	Різниця	Ранг	Знак
1	28	36	8	9,0	+
2	31	35	4	5,0	+
3	25	30	5	6,5	+
4	29	38	9	10,0	+
5	27	34	7	8,0	+
6	32	37	5	6,5	+
7	26	29	3	4,0	+
8	42	43	1	1,5	+
9	40	41	1	1,5	+
10	30	32	2	3,0	+

Обрахуємо показники критерію Вілкоксона для результатів, отриманих за шкалою сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale).

За результатами розрахунку критерію Вілкоксона сума позитивних рангів становила 51,0, сума негативних рангів – 0. Значення статистики критерію Вілкоксона W дорівнює 0. За результатами точного двостороннього критерію отримано статистично значущий результат ($p = 0,01 < 0,05$), що є меншим за рівень значущості $\alpha = 0,05$. Результати систематизовано в таблиці 2.10

Таблиця 2.10 – Розрахунок рангів різниць показників рівня сприйнятого стресу для критерію Вілкоксона

№	До	Після	Різниця	Ранг	Знак
1	31	29	2	3,0	+
2	22	21	1	1,0	+
3	34	26	8	10,0	+
4	30	25	5	9,0	+
5	19	18	1	1,0	+
6	24	22	2	3,0	+
7	20	19	1	1,0	+
8	36	26	10	9,0	+
9	33	24	9	8,0	+
10	29	23	6	6,0	+

За результатами обчислень критерію Вілкоксона виявлено статистично значущу різницю між показниками до та після впливу, що підтверджує зниження рівня сприйнятого стресу у учасників після проведення програми.

Отримані результати свідчать про позитивну динаміку психоемоційного

стану учасників після проходження програми. Усі отримані p-значення виявилися меншими за 0,05, що свідчить про статистично значущі зміни у показниках емоційного виснаження, деперсоналізації, професійних досягнень та рівня сприйнятого стресу. Сукупність отриманих статистично значущих результатів підтверджує комплексний оздоровчий вплив вокалотерапії на психоемоційний стан дорослих в умовах освітнього середовища музичної школи.

Для оцінювання впливу вокалотерапевтичної програми було також проведено якісний аналіз їхніх рефлексивних висловлювань на початку та після завершення курсу занять шляхом усного опитування за попередньою згодою учасників. Порівняльний аналіз висловлювань «до» та «після» надав можливість простежити динаміку змін у сприйнятті власного стану, емоційному самопочутті а також виявити ключові трансформації в досвіді учасників.

Рефлексивні висловлювання учасників систематизовано у таблиці 2.11. Для забезпечення конфіденційності зазначено лише ініціали учасників.

Таблиця 2.11 – Динаміка рефлексивних висловлювань учасників вокалотерапевтичної програми

№	Ініціали	Рефлексивні висловлювання на початку програми	Рефлексивні висловлювання після завершення програми
1	М.А.	«Постійно відчуваю втому, на роботі напружена атмосфера. Війна дуже виснажує емоційно, постійні тривоги забирають сили. Важко зосередитися навіть на улюблених справах. Сподіваюся, що спів допоможе трохи відволіктися».	«Заняття стали для мене справжнім порятунком. Я відчула, як відпускає напруга. Навчилася краще розуміти свій стан через голос. Іноді було важко співати перед іншими, але зрештою це стало легше. Вдома помітили, що я стала спокійнішою».
2	Л.О.	«Через стрес на роботі втратив інтерес до музики. Я став дратівливим, зникло натхнення. Постійна тривожність через воєнний стан не дає нормально спати».	«Не скажу, що всі проблеми вирішилися, але з’явилося відчуття, що я можу себе регулювати. Дихальні вправи особливо допомагають перед важливими зустрічами. Вдома стало менше конфліктів. Трохи бракувало часу. Думаю записатись на уроки вокалу».
3	А.В.	«Навчання дається важко, постійно сумніваюся в собі. Родичі за кордоном, переживаю за них. Відчуваю, що емоційно вигораю».	«Заняття дали мені більше, ніж я очікувала. Група дуже сильно підтримувала, і було відчуття, що ми всі разом».

Продовження таблиці 2.11

№	Ініціали	Рефлексивні висловлювання на початку програми	Рефлексивні висловлювання після завершення програми
3	А.В.	«Навчання дається важко, постійно сумніваюся в собі. Родичі за кордоном, переживаю за них. Відчуваю, що емоційно вигораю».	«Заняття дали мені більше, ніж я очікувала. Група дуже сильно підтримувала, і було відчуття, що ми всі в одному човні. Я навчилася не боятися власних емоцій».
4	Н.М.	«Війна додає постійного фонового стресу. Творчі проєкти стоять – немає ні сил, ні натхнення. Сподіваюся віднайти ресурс».	«Почав знову працювати над музичними проєктами. Відчуваю, що голос став вільнішим.»
5	О.О.	«Постійний тиск, безсоння, відчуття безпорадності через те, що відбувається в країні. Дитина відчуває мою напругу. Не знаю, чи допоможе, але спробувати варто».	«Спочатку було важко відкритися в групі, але поступово стало комфортно. Найбільше запам'ятав момент, коли під час співу колискової відчула себе малою і ніби мама мені співала. Хотілося б продовжити заняття».
6	А.О.	«Чоловік на фронті, вся відповідальність на мені. Відчуваю постійне напруження в тілі, особливо в горлі. Не можу повноцінно співати, хоча раніше це було моїм улюбленим заняттям».	«Дихальні вправи справді допомогли зняти м'язові затиски. Відчуваю, що голос звучить інакшк. У групі сформувалася чудова атмосфера підтримки. Було важко говорити про свої відчуття вголос, але це стало корисним досвідом. Навчилася краще справлятися зі своїм станом».
7	О.С.	«Втомлююся від усього. Творчі проєкти не просуваються, здається, що застрягла. Вся в негативних думках про себе».	«Група дала розуміння, що не я одна переживаю важкі часи. Улюбленою вправою стали «Песик і квіточка», «Голодне цуценя» і «Машинка» , роблю їх вдома».
8	А.Ол.	«Я постійно в стресі, не встигаю нормально відпочити не можу переключитись. Музика – єдине, що мене ще тримає».	«Я перезавантажилась. Навчилась краще розуміти свої емоції через голос і ділитися ними з близькими. Деякі вправи спочатку здавалися дивними. Найскладнішими були ритмічні вправи. Так їх і не змогла виконати нормально»
9	Н.В.	«Я дуже тривожна людина. Це не дає спокійно жити. Співати дуже боюся, але мені цікаво».	«Після курсу почуваюся більш впевнено не тільки у співі, а й у житті».
10	О.А.	«Прийшла, бо вас порадив викладач аранжування, співаю не дуже, особливих надій не маю».	«Якщо чесно, спочатку ставилась скептично, але поступово втягнулась. Хотілося б більше практичних порад, як використовувати це самостійно вдома».

Всі учасники експерименту відзначили зміни в тембрі голосу, а саме набуття глибшого й насиченішого звучання, що може бути наслідком систематичної голосової роботи. Хоча ці зміни потребують подальшого

вивчення, їх можна розглядати як додатковий позитивний ефект вокалотерапії.

Також учасники відзначили покращення концентрації уваги, підвищення продуктивності в професійній діяльності, гармонізацію міжособистісних відносин та загальне зниження рівня емоційної напруги, що і було зафіксовано при порівнянні кількісних результатів до та після формувального етапу педагогічного експерименту за показниками емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції професійних досягнень та сприйнятого стресу. Важливим спостереженням стало зменшення скептичного ставлення до вокалотерапії як методу психоемоційної регуляції: троє респондентів висловили бажання продовжувати практику вокальних занять.

Протягом реалізації експериментальної програми педагогом було здійснено систематичне спостереження за поведінковими та емоційними проявами в групі. Спостереження фіксувалися педагогом-дослідником протягом кожного заняття. У таблиці 2.12 представлено узагальнену динаміку групових процесів та поведінкових проявів учасників на різних етапах вокалотерапевтичної програми.

Таблиця 2.12 – Результати педагогічного спостереження за динамікою групи протягом вокалотерапевтичної програми

Заняття	**Емоційна включеність учасників**	**Групова взаємодія та комунікація**	**Невербальні прояви**	**Загальні спостереження**
1-3	Висока стриманість, емоційна закритість, уникання зорового контакту. Учасники в основному дають односкладові відповіді. Кілька учасників (№3, №9) виявляли ознаки сильного хвилювання та переживання через помилки.	Мінімальна взаємодія між учасниками. Кожен тримається відсторонено. Спілкування до та після заняття відсутнє,	У деяких учасників спостерігаються напружені, закриті пози: схрещені руки, опущені плечі, уникнення зорового контакту. Міміка стримана. Рухи скуті, обережні. Учасник №10 демонстрував явні ознаки скептицизму – підняті брови, скептичний вираз обличчя.	На заняттях панує атмосфера настороженості та невпевненості. Учасники не виявляли ініціативи. Після занять швидко розходилися. Після 1-го заняття педагогом було створено чат для організаційних питань та обговорень. Повідомлень, крім організаційних, протягом 1 та 2-го тижнів в ньому не було.

Продовження таблиці 2.12

За ня ття	**Емоційна включеність учасників**	**Групова взаємодія та комунікація**	**Невербальні прояви**	**Загальні спостереження**
4-5	З’являються перші прояви щирих емоцій під час співу. Учасниця №5 заплакала під час виконання колискової. Реакція на помилки вже не така гостра.	Формуються міжособистісні зв’язки. Учасники починають обмінюватися враженнями після вправ. З’являється взаємна підтримка: коли хтось хвилюється, інші підбадьорюють.	Пози стають відкритішими. З’являється посмішка під час вправ. Зоровий контакт стає частішим. Вправи виконуються чіткіше.	Після четвертого заняття учасники вперше залишилися поговорити. Учасниця №5 поділилася, що «відчула своє дихання». Кілька учасників приходять на заняття раніше, щоб випити кави.В чат надсилались посилання на музичні відео, які учасники вподобали.
6-7	Учасники активно виражають емоції - не соромляться сміху, вигуків, та інших сильних емоційних проявів. З’явились улюблені вправи.	Сформована атмосфера довіри та взаємопідтримки. Учасники активно підтримують одне одного, діляться враженнями. Групові вправи виконуються з великим ентузіазмом. З’явилися неформальні лідери групи (№1, №9).	Відкриті, розслаблені пози. Активна жестикуляція під час співу. Яскрава міміка. Рухи природні, вільні.	Група набула ознак згуртованої спільноти.. Декілька учасників поділилися дуже особистими переживаннями про вплив війни. Спілкування в чаті жваве. Фасилітатору задаються питання, а також учасники діляться фото та активно надсилають повідомлення.
8-10	Стабільно висок емоційне залучення. Спостерігається усвідомленість виконуваних процесів.	Учасники демонструють активну взаємопідтримка. Спонтанні аплодисменти та обійми після виконаних вправ. Спільне обговорення бажання продовжити заняття. На останньому занятті – емоційне прощання	Повністю відкриті, вільні пози. Яскрава, природна міміка. Спостерігається активна жестикуляція, усмішки, сміх, природні емоційні прояви.	Останні заняття супроводжувалися багатьма рефлексіями про особистісні зміни. Спілкування в чаті протягом останніх 3-х тижнів активне. Учасники задають питання щодо самостійних занять вдома.

Аналіз спостережень за поведінковими проявами учасників протягом вокалотерапевтичної програми виявив чітку позитивну динаміку за всіма ключовими параметрами. На початкових етапах (Модуль 1) учасники демонстрували високий рівень емоційної стриманості, закритості та тривожності, мінімальну міжособистісну взаємодію, напружені закриті пози та скуті рухи. Спілкування обмежувалося виключно організаційними питаннями, а атмосфера характеризувалася настороженістю та невпевненістю.

Середній етап програми (Модуль 2) характеризувався поступовою трансформацією групової динаміки: з’явилися перші прояви щирих емоцій, сформувалися міжособистісні зв’язки та атмосфера взаємопідтримки. З’явилося спонтанне спілкування поза заняттями, а група набула ознак згуртованої спільноти з неформальними лідерами.

На завершальному етапі (Модуль 3) учасники досягли стабільно високого рівня емоційної включеності та усвідомленості процесів, демонстрували повну відкритість у невербальних проявах та активну взаємопідтримку. Важливим показником ефективності програми стала поява запитів щодо самостійних занять вдома та спільне обговорення продовження занять, що свідчить про інтерналізацію отриманого досвіду та усвідомлену потребу учасників у підтримці власного психоемоційного благополуччя.

Отже, вокалотерапевтичні заняття продемонстрували дієвість у зниженні рівня стресу та симптомів емоційного вигорання серед учасників дослідження. Статистичний аналіз динаміки змін за допомогою критерію Вілкоксона підтвердив статистично значущі позитивні зміни у показниках емоційного вигорання (за методикою MBI) та сприйнятого стресу (за шкалою PSS). Усі виявлені зміни мали позитивну спрямованість, що свідчить про системний терапевтичний ефект вокалотерапевтичної програми.

Якісний аналіз рефлексивних висловлювань учасників доповнює кількісні результати та розкриває глибину терапевтичного впливу програми. Учасники відзначили зниження відчуття напруженості та тривожності, покращення загального самопочуття, підвищення мотивації до продовження навчальної

діяльності, відновлення емоційних ресурсів та усвідомлення власних психоемоційних потреб. Системність вокалотерапевтичних занять забезпечила кумулятивний ефект, що проявився у стабілізації психоемоційного стану учасників.

Аналіз результатів дослідження, як кількісний, так і якісний, свідчить про те, що визначені організаційно-педагогічні умови – створення психологічно безпечного освітнього середовища, професійна готовність педагога до організації психоемоційної підтримки, індивідуалізація освітнього процесу на засадах андрагогіки з урахуванням психоемоційних потреб дорослих та розробка й впровадження спеціалізованої програми вокалотерапії у навчальний процес музичної школи для дорослих – є ефективними та забезпечують позитивні результати.

Таким чином, отримані емпіричні дані свідчать про можливість ефективної інтеграції вокалотерапії в освітній процес дорослих в умовах музичної школи з метою забезпечення психологічного благополуччя. Систематичне проведення вокалотерапевтичних занять продемонструвало помітну ефективність у зниженні рівня емоційного вигорання та стресу, що позитивно вплинуло на психоемоційну рівновагу дорослих учасників освітнього процесу. Незважаючи на обмеження дослідження, пов’язані з невеликим розміром вибірки (n=10), отримані результати є достатньо переконливими для обґрунтування доцільності впровадження вокалотерапевтичних практик у систему психологічної підтримки дорослих учнів музичних навчальних закладів.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз та експериментальне розв’язання проблеми психоемоційної підтримки дорослих в умовах освітнього середовища музичних шкіл дали змогу підкреслити її особливу актуальність. Проведене дослідження підтвердило дозволило сформулювати висновки відповідно до поставлених завдань:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив засвідчити, що вокалотерапія є органічною складовою музично-терапевтичних практик. Цей напрям має глибоке історичне коріння та специфічні характеристики, а також є дієвим методом профілактики емоційного вигорання та зниження рівня стресу у дорослих в умовах освітнього середовища музичних шкіл. Результати теоретичного аналізу підтверджують ефективність вокалотерапії у регуляції емоційного стану дорослих. Вокалотерапія поєднує в собі активну участь особистості через власний голос, що забезпечує одночасний вплив на фізіологічному (дихання, резонанс), психологічному (емоційна експресія) та соціальному (комунікація) рівнях. Ця інтегративна природа робить вокалотерапію особливо ефективним інструментом психоемоційної підтримки дорослих.

2. Українськими та зарубіжними науковцями проведено значну кількість досліджень, які підтверджують, що затяжний воєнний конфлікт суттєво впливає на психологічний стан дорослого населення України. Водночас, дослідження останніх років демонструють, що вокалотерапевтичні практики ефективно знижують рівень тривожності, сприяють розвитку навичок саморегуляції, покращують якість життя та забезпечують профілактику емоційного вигорання. Науково обґрунтовано механізми терапевтичного впливу вокалу через активізацію парасимпатичної нервової системи, вивільнення емоційного напруження та формування позитивного самосприйняття. Фахівці у сфері вокало- та музикотерапії наголошують, що залучення до освітніх, творчих або

соціальних ініціатив сприяє формуванню відчуття контролю людини над власним життям. Таким чином, вокалотерапія може бути використана, як ефективний механізм підтримки емоційного стану.

3. Дослідження особливостей освітнього середовища музичних шкіл для дорослих виявило його значний потенціал як простору психоемоційної підтримки. На відміну від традиційних освітніх закладів, музичні школи для дорослих характеризуються добровільністю навчання, відсутністю оцінювального тиску, можливістю творчої самореалізації та формуванням спільноти однодумців. Ці умови створюють сприятливе середовище для інтеграції вокалотерапевтичних практик, оскільки учасники вже мотивовані до музичної діяльності та відкриті до особистісних трансформацій.

4. На основі теоретичного аналізу було обґрунтовано та визначено ключові організаційно-педагогічні умови ефективної організації психоемоційної підтримки дорослих засобами вокалотерапії: створення безпечного та довірливого освітнього середовища; системність та послідовність занять; поєднання індивідуальних та групових форм роботи; врахування вікових та індивідуальних особливостей учасників; використання рефлексивних практик; професійна компетентність фасилітатора. Визначені умови стали основою для розробки авторської вокалотерапевтичної програми.

Розроблена програма емпіричного дослідження включала чітко визначені етапи (констатувальний, формувальний, контрольний), валідні методи оцінювання (опитувальник емоційного вигорання Maslach Burnout Inventory, шкала сприйнятого стресу Perceived Stress Scale, якісний аналіз рефлексивних висловлювань, спостереження) та об’єктивні критерії ефективності. Комплексний підхід до діагностики дозволив отримати об’єктивну картину впливу вокалотерапевтичної програми на психоемоційний стан учасників та забезпечив методологічну обґрунтованість результатів дослідження. В результаті аналізу відповідей респондентів було проаналізовано, що більшість з них мають високий рівень емоційного вигорання та високий рівень сприйнятого стресу.

Впровадження організаційно-педагогічних умов та експериментальної вокалотерапевтичної програми в освітній процес музичної школи для дорослих підтвердило її практичну ефективність. Статистичний аналіз виявив значущі позитивні зміни: зниження показників емоційного вигорання у всіх учасників (n=10), суттєве зменшення рівня сприйнятого стресу, покращення загального психоемоційного стану. Якісний аналіз рефлексивних висловлювань та спостережень підтвердив формування навичок емоційної саморегуляції, розвиток міжособистісних зв’язків та підвищення мотивації до особистісного розвитку.

5. Аналіз результатів педагогічного експерименту дозволив сформулювати практичні рекомендації щодо впровадження вокалотерапії в музичних школах для дорослих: доцільність інтеграції вокалотерапевтичних елементів у навчальний процес; необхідність підготовки педагогів до роботи з психоемоційними аспектами навчання; важливість створення окремих вокалотерапевтичних груп; оптимальна тривалість програми – не менше 10 занять; рекомендований формат – групові, або індивідуальні заняття; доцільність використання рефлексивних практик та підтримувальної комунікації в групі.

Проведене дослідження переконливо доводить, що вокалотерапія може бути ефективно інтегрована в освітній процес музичних шкіл для дорослих як засіб психоемоційної підтримки. Систематичні вокалотерапевтичні заняття значуще знижують рівень стресу та емоційного вигорання, сприяють формуванню навичок емоційної саморегуляції, розвивають міжособистісні зв’язки та підвищують якість життя учасників навчального процесу. Результати дослідження обґрунтовують необхідність широкого впровадження вокалотерапевтичних програм у музичні школи для дорослих, особливо в умовах підвищеного стресового навантаження сучасного суспільства. Освітнє середовище музичних шкіл для дорослих виявилося оптимальним простором для впровадження вокалотерапевтичних практик завдяки добровільності навчання, творчій спрямованості та можливості формування підтримуючої

спільноти.

Впровадження вокалотерапії в систему музичної освіти дорослих має значний потенціал для покращення якості освітнього процесу та забезпечення психологічного благополуччя учасників, особливо в умовах підвищеного стресового навантаження сучасного суспільства. Результати дослідження обґрунтовують необхідність широкого впровадження вокалотерапевтичних програм у музичні школи для дорослих як ефективного засобу профілактики емоційного вигорання та підтримки психоемоційного здоров’я.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з проведенням лонгітюдних досліджень для вивчення стійкості отриманих ефектів, розширенням вибірки та введенням контрольної групи, розробкою спеціалізованих програм підготовки вокалотерапевтів, а також адаптацією методики для різних цільових груп. Вивчення вокалотерапії як психолого-педагогічного методу є важливим кроком у розвитку наукових досліджень у цій галузі, зокрема в контексті її застосування в освітньому середовищі, де емоційна підтримка є важливим компонентом успішного навчання дорослих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башкір О. Інноваційні технології організації формальної і неформальної освіти дорослих. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи.* 2024. Т. 25, № 1. С. 9-18. DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.9-18 (дата звернення: 17.10.2025).

2. Бермес І. Про вплив хорового мистецтва на особистість: історичний екскурс. *Мистецтвознавство : традиції та інновації*. 2023. Вип. 1. С. 5-10. DOI: https://doi.org/10.32782/art-studies.2023-1-1 (дата звернення: 25.10.2025).

3. Бондаренко Л. Андрагогічні та інноваційні підходи у навчанні дорослих. *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти* : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Біла Церква, 14 груд. 2023 р.). Біла Церква, 2023. С. 48-50.

4. Вавринів О. С., Христук О. Л. Дослідження психоемоційних станів особистості під впливом стресогенних факторів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*. 2023. № 2. С. 11-15. DOI: https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-2-2

5. Великий український хор аматорів ВУХА. *vukha.choir*. URL: https://www.instagram.com/vukha.choir/ (дата звернення: 23.10.2025).

6. Владимирова А. Л. Андрагогічний потенціал естетотерапевтичної освіти дорослих. *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти* : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Біла Церква, 14 груд. 2023 р.). Біла Церква, 2023. С. 95-99.

7. Гаврилькевич В., Фірстова О. Емоційні стани особистості : теоретичне дослідження феномену. *Psychology travelogs*. 2023. № 2. С. 41-50. DOI: https://doi.org/10.31891/pt-2023-2-15 (дата звернення: 06.12.2025).

8. Гаснюк В. В. Вокалотерапія як метод регулювання емоційного стану та техніка корекції самовираження особистості. *Науковий вісник льотної академії. Педагогічні науки.* 2019. № 8. С. 71-76.

9. Гаміна Т. Музикотерапія як складова артсинтезтерапії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2009. № 11 (174). С. 82-90.

10. Гігієна праці в деталях : емоційне виснаження та вигорання під час війни. *Південне міжрегіональне управління Державної служби з питань праці*. URL: https://pd.dsp.gov.ua/news/hihiiena-pratsi-v-detaliakh-emotsiine-vysnazhennia-ta-vyhorannia-pid-chas-viiny/ (дата звернення: 22.08.2025).

11. Гончаренко С. Дидактичні аспекти освіти дорослих. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2009. № 1. С. 66-72.

12. Гриньова В. Музикотерапія як складова здоров'язбережувальної технології виховання студентської молоді. *Витоки педагогічної майстерності.* 2015. № 16. С. 20-28.

13. Джін Ж. Праці мислителів давнього Китаю як свідчення становлення музичної педагогіки, естетики та критики. *Українська музика.* 2019. № 3-4. С. 33-34.

14. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко ; за ред. проф. В. Ф. Моргуна. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. 172 с.

15. Добровольська Р. Феноменологія поняття «Музична терапія» в сучасному науковому дискурсі країн Європи та США. *Наука і освіта.* 2024. № 1. С. 17.

16. Драганчук І. З. Музична терапія : теорія та історія. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки. 2010. 225 с.

17. Дубасенюк О. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження : навч.-метод. посіб. Житомир : Полісся, 2016. 256 с.

18. Заболотний І. Вокально-хоровий спів як оздоровче мистецтво у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 3/189. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.234266 (дата звернення: 25.10.2025).

19. Задорожна-Княгницька Л., Хаджинова І., Совінський С. Освіта дорослих в умовах воєнного часу : до дискурсу проблеми. *Молодь і ринок*. 2024. № 10/230. С. 34-39. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.310260 (дата звернення: 07.10.2025).

20. Іваницький О., Козич І. В., Чепур О. О. Методичні рекомендації до написання, оформлення та захисту кваліфікаційної роботи для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Освітні, педагогічні науки» освітньо-професійної програми «Організація освітнього середовища». Запоріжжя : ЗНУ, 2025. 79 с.

21. Калениченко Р., Клевець Л., Пєтухова І. Психокорекція психосоматичних проявів у здобувачів вищої освіти засобами музикотерапії. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. С. 31-36. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-65-1-31-36 (дата звернення: 16.02.2025).

22. Картава. Ю. А. Лікувально-корекційний вплив музичного мистецтва в історичному аспекті. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 127-132.

23. Кравцова Н. Є., Швець І. Б., Василевська-Скупа Л. П. Особливості корекції психофізіологічного стану та соматичного здоров’я людини засобами вокалотерапії. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти*. 2024. Т. 31. С. 17-23. DOI: https://doi.org/10.31392/udu-nc.series14.2024.31.03 (дата звернення: 17.10.2025).

24. Крет М., Левчук Н. Музикотерапія як чинник впливу на психоемоційний стан особистості. *Нова педагогічна думка*. 2021. Т. 106, № 2. С. 164-168. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-106-2-164-168 (дата звернення: 17.10.2025).

25. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посіб. Львів : ЛДУБЖД, 2018. 88 с.

26. Локарєва Г. В. Музикотерапія як технологія формування здорового способу життя студентської молоді. *Актуальні проблеми психології.* 2008. Т. 10. С. 143-150.

27. Локарєва Г. В. Терапевтичний потенціал театрального мистецтва. *Мистецтво у нелінійному просторі :* матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 14-15 квіт. 2016). Київ, 2016. С. 230-234.

28. Локарєва Г., Дерей А. Психологічні особливості сприйняття музичного мистецтва. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 12 (52). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-899-906 (дата звернення: 31.01.2026).

29. Локарєва Г. В., Семергей О. О. Аналітичний огляд проблеми самореалізації дорослих в контексті музичної освіти : освітнє середовище, підходи, принципи. *Педагогічні науки : теорія та практика.* 2025. № 4 (56). С. 12-25.

30. Лугова В., Левандовський М. Особливості створення педагогічних умов формування соціальної компетентності в умовах фахової музичної освіти. *Professional art education*. 2025. Т. 6, № 1. С. 45-53. DOI: https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.05 (дата звернення: 27.12.2025).

31. Лук'янова Л. Освіта дорослих : сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 340 с.

32. Лук'янова Л. Особливості мотиваційної діяльності дорослої людини або чому дорослі навчаються інакше. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2020. Т. 18, № 2. С. 9-22. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(18).2020.9-22 (дата звернення: 17.10.2025).

33. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник. Київ-Ніжин : Вид. ПП Лисенко М. М., 2013. 107 с.

34. Львов О. О. Музикотерапія як напрямок. Історія, розвиток, перспективи, техніки. *Форум психіатрії та психотерапії.* 2019. С. 126-139.

35. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». *Вісник Львівського університету.*

Психологічні науки. 2021. Вип. 10. С. 105-112. DOI: https://doi.org/10.30970/ps.2021.10.15 (дата звернення: 17.10.2025).

36. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів : науковий посібник. Київ : «Видавництво Людмила» 2022. 420 с.

37. Мартинець Л. А. Освіта дорослих : форми та зміст. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 6 (37). С. 14-16.

38. Мартинюк А., Малашевська І. Особливості використання музикотерапії як методу збереження психічного здоров'я особистості. *Молодь і ринок*. 2023. № 2/210. С. 66-71. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.275312 (дата звернення: 17.10.2025).

39. Маслянікова І.В. Сучасні підходи навчання дорослих : теоретичні та емпіричні аспекти. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Психологія*. 2020. № 1. С. 28-36. DOI:: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/04 (дата звернення 17.10.2025).

40. Мельниченко О., Бурда Ю. Андрагогічні засади навчання дорослих. *Молодий вчений*. 2021. № 7 (95). С. 16-18. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-7-95-5 (дата звернення: 17.03.2025).

41. Нерубасська А. О., Шепелєва В. С. Вплив музикотерапії на психологічний стан людини. *Габітус*. 2023. № 47. С. 200-203.

42. Новітня терапевтична методика «Азвука твого голосу» *: Ресурсний центр ГУРТ*. URL: https://gurt.org.ua/news/informator/86729/ (дата звернення: 23.10.2025).

43. Полторак А. Позитивна психологія як інструмент мотивації персоналу підприємств. *Modern economics*. 2023. Т. 38, № 1. С. 132-138. DOI: https://doi.org/10.31521/modecon.v38(2023)-20 (дата звернення: 08.04.2025).

44. Протасова С. Терапевтичні властивості українського традиційного співу. *Проблеми етномузикології*. 2023. № 18. С. 93-98. DOI: https://doi.org/10.31318/2522-4212.2023.18.294833 (дата звернення: 16.02.2025).

45. Професійна освіта : андрагогічний підхід : монографія / кол. авторів ;

за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. 452 с.

46. Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти : зб. матеріалів IX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції у 2 част., (м. Біла Церква, 14 грудня 2023 р.). Частина 1 / упорядкування : В.С. Кулішов, Ю.С. Герасименко, І.А. Кучеренко. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. 339 с

47. Психологічний словник / ред. Н. А. Побірченко ; уклад. : В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. Київ : Наук. світ, 2007. 336 с.

48. Руденко Я. В. Вокалотерапія невротичних та психосоматичних розладів військовослужбовців: генетикопсихологічні та етнокультурні контексти : монографія. Київ : Людмила, 2024. 290 с.

49. Семергей О. О. Вокалотерапія як інструмент профілактики професійного вигорання та регуляції сценічного стресу в акторській діяльності. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів* : матеріали і всеукр. наук.-метод. семінару (м. Запоріжжя, 29 травня 2025 р.). Запоріжжя, 2025. С. 72-75.

50. Семергей О. Інтеграція вокалотерапії в освітнє середовище як засобу психоемоційної підтримки дорослих. *«Молода наука-2025»* : Зб. наук. пр. студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчен. (м. Запоріжжя, 14 квіт. – 18 січ. 2025 р.). Запоріжжя, 2025. С. 88-90.

51. Семергей О. О., Локарєва Г. В. Освітнє середовище музичної освіти дорослих як ресурс психоемоційної стабільності та особистісного зростання. *Організація освітнього середовища* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Запоріжжя, 28 жовт. 2025 р.). Запоріжжя, 2025. С. 63-65.

52. Семергей О. О., Локарєва Г. В. Українська пісня як внутрішній ресурс стресостійкості в умовах війни : практика групової вокалотерапії для дорослих. *Актуальні проблеми мистецької освіти в системі вищої школи* : матеріали XIII Всеукр. (із міжнар. участю) наук.-практ. конф., (м. Херсон – Івано-Франківськ, 25 квіт. 2025 р.). 2025. С. 127-131.

53. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.

Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

54. Сігаєва Л. Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2011. № 59. С. 38-42.

55. Сотська Г. Арт-технології у навчанні людей третього віку в умовах неформальної освіти. *UNESCO chair journal "Lifelong professional education in the XXI century"*. 2021. № 4. С. 7-14. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(4).2021.7-14 (дата звернення: 17.10.2025).

56. Суспільне Чернігів. Співи від стресу : у Чернігові відбувся захід для психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, 2024. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=eCoJ7Rf80NM (дата звернення: 17.10.2025).

57. Ткаченко Т. В. Застосування вокалотерапії в освітньому процесі педагогічного вузу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Теорія і методика мистецької освіти*. 2013. № 15. С. 198-202.

58. Шаманська О. Освіта дорослих в Україні : завдання, особливості, перспективи розвитку. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2022. Т. 22, № 2. С. 140-149. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.140-149 (дата звернення: 07.10.2025).

59. Широка А. Як стати здоровим та щасливим : активація блукаючого нерва та сомато-психічний стан людини. *Факультет наук про здоров'я УКУ*. URL: https://health.ucu.edu.ua/faculty/science/yak-staty-zdorovym-ta-shhaslyvym-aktyvatsiya-blukayuchogo-nerva-ta-somato-psyhichnyj-stan-lyudyny/ (дата звернення: 16.10.2025).

60. Шпетна К., Никоненко О. Особливості застосування вокалотерапії у діагностиці та корекції особистісних проблем клієнтів. *Держава, регіони, підприємництво : інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку* : матеріали V міжнар. конф. (м. Київ, 07 груд. 2023 р.). Київ, 2023. С. 544-546.

61. Association of Music therapists of Ukraine. AMU. Асоціація Музикотерапевтів України. ГО «АМУ». URL: https://musictherapy.org.ua. (дата

звернення 02.10.2025).

62. APA dictionary of psychology. *APA Dictionary of Psychology*. URL: https://dictionary.apa.org/music-therapy (дата звернення: 07.10.2025).

63. Austin D. The theory and practice of vocal psychotherapy: songs of the self. London : Jessica Kingsley Publishers, 2009. 224 p.

64. Bartel L., Mosabbir A. Possible mechanisms for the effects of sound vibration on human health. *Healthcare*. 2021. Vol. 9, no. 5. P. 597. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare9050597 (дата звернення: 16.10.2025).

65. Bingham M. C., Schwartz E. K., Meadows A. Defining the therapeutic singing voice : further examination of the everyday singing practices of music therapists. *Music therapy perspectives*. 2021. DOI: https://doi.org/10.1093/mtp/miab023 (дата звернення: 07.10.2025).

66. Breath in action: the art of breath in vocal and holistic practice / ed. by B. Jane, C. Rena. London : Jessica Kingsley, 2009. 256 p.

67. Bruscia K. E. A survey of treatment procedures in improvisational music therapy. *Psychology of music*. 1988. Vol. 16, no. 1. P. 10-24. DOI: https://doi.org/10.1177/0305735688161002 (дата звернення: 05.10.2025).

68. Bruscia K. E. Case studies in music therapy. Barcelona publishers, 1991. 655 p.

69. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*. 1983. Vol. 24, no. 4. P. 385. DOI: https://doi.org/10.2307/2136404 (дата звернення: 26.01.2025).

70. Diagnosing the negative psycho-emotional states among students / O. Vasylenko et al. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala*. 2020. Vol. 12, no. 1. P. 39-52. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/198 (date of access: 06.12.2025).

71. Dietz T. Council post: two vocal techniques to help immediately reduce your stress. *Forbes*. URL: https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2017/11/05/two-vocal-techniques-to-help-immediately-reduce-your-stress/ (дата звернення: 17.02.2025).

72. Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state / G. Kreutz et al. *Journal of behavioral medicine*. 2004. Vol. 27, no. 6. P. 623-635. DOI: https://doi.org/10.1007/s10865-004-0006-9 (дата звернення: 28.12.2025).

73. Fancourt D., Aufegger L., Williamon A. Low-stress and high-stress singing have contrasting effects on glucocorticoid response. *Frontiers in psychology*. 2015. Vol. 6. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01242 (дата звернення: 17.12.2025).

74. Fancourt D., Steptoe A. Present in body or just in mind: differences in social presence and emotion regulation in live vs. virtual singing experiences. *Frontiers in psychology*. 2019. Vol. 10. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00778 (дата звернення: 17.08.2025).

75. Hayes S. The mental spider that claims to be us - Steven C. Hayes, phd. *Steven C. Hayes, PhD*. URL: https://stevenchayes.com/the-mental-spider-that-claims-to-be-us/ (дата звернення: 17.08.2025).

76. Hendry N., Lynam D. S., Lafarge C. Singing for wellbeing : formulating a model for community group singing interventions. *Qualitative health research*. 2022. No. 32 (8-9). P. 1399-1414. DOI: https://doi.org/10.1177/10497323221104718 (дата звернення: 17.08.2025).

77. Hunter B. C. Singing as a therapeutic agent, in the etude, 1891-1949. *Journal of music therapy*. 1999. Vol. 36, no. 2. P. 125-143. DOI: https://doi.org/10.1093/jmt/36.2.125 (дата звернення: 05.01.2025).

78. Kirkland K. International dictionary of music therapy. Taylor & Francis Group, 2013.

79. Laes T., Creech A. Re-conceptualizing music education in the older adult life course: A qualitative meta-synthesis. *International Journal of Population Studies*. 2023. P. 383. DOI: https://doi.org/10.36922/ijps.383 (дата звернення: 19.10.2025).

80. Lansom A. How to use the sound of your own voice as therapy. *Refinery29.de*. URL: https://www.refinery29.com/en-gb/voice-therapy-anxiety-stress-relief (дата звернення: 17.12.2025).

81. Marcos Treceño G., Arias Gago A. R. The use of music therapy techniques as an educational tool: a systematic review. *Research studies in music education*. 2023. DOI: https://doi.org/10.1177/1321103x231192370 (дата звернення: 07.12.2025).

82. Marsden E., Torgerson C. J. Single group, pre- and post-test research designs : some methodological concerns. *Oxford review of education*. 2012. Vol. 38, no. 5. P. 583-616. DOI: https://doi.org/10.1080/03054985.2012.731208 (date of access: 17.01.2026).

83. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and preventive psychology*. 1998. Vol. 7, no. 1. P. 63-74. DOI: https://doi.org/10.1016/s0962-1849(98)80022-x (дата звернення: 26.01.2025).

84. Music as medicine: the history of music therapy since antiquity / ed. by H. Peregrine. Aldershot : Ashgate, 2000. 401 p.

85. Music therapy for depression / S. Aalbers et al. *Cochrane database of systematic reviews*. 2017. DOI: https://doi.org/10.1002/14651858.cd004517.pub3 (дата звернення: 16.12.2025).

86. Music therapy for stress reduction: a systematic review and meta-analysis / M. de Witte et al. *Health psychology review*. 2020. P. 1-26. DOI: https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1846580 (дата звернення: 16.12.2025).

87. Music Therapy: Therapeutic Singing - Wellinks Knowledge Base. *Wellinks Knowledge Base*. URL: https://wellinks.helpscoutdocs.com/article/56-therapeutic-singing (дата звернення: 08.12.2025).

88. Pike P. Adult music student: making music throughout the lifespan. Taylor & Francis Group, 2021. 248 p.

89. Pulopulos M. M., Baeken C., De Raedt R. Cortisol response to stress: the role of expectancy and anticipatory stress regulation. *Hormones and behavior*. 2020. Vol. 117. P. 104-587. DOI: https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2019.104587 (дата звернення: 16.12.2025).

90. Psychobiological effects of choral singing on affective state, social connectedness, and stress: influences of singing activity and time course / A. Bullack

et al. Frontiers in behavioral neuroscience. 2018. Vol. 12. DOI: https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00223 (дата звернення: 16.12.2025).

91. Queiroz A. M. É possível começar a aprender música em qualquer fase da vida? Um estudo sobre motivação e aprendizagem musical de pessoas adultas. *Percepta - revista de cognição musical*. 2025. Vol. 13, no. 1. P. 1-14. DOI: https://doi.org/10.34018/2318-891x.13e025006 (дата звернення: 19.10.2025).

92. Scearce L. Manual of singing voice rehabilitation: a practical approach to vocal health and wellness. Plural Publishing Inc., 2016. 444 p.

93. Singing modulates mood, stress, cortisol, cytokine and neuropeptide activity in cancer patients and carers / D. Fancourt et al. *Ecancermedicalscience*. 2016. Vol. 10. DOI: https://doi.org/10.3332/ecancer.2016.631 (дата звернення: 17.12.2025).

94. Sobol N. Lifelong learning: music adult education. *Continuing professional education theory and practice*. 2019. P. 17-22. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.1.1722 (дата звернення: 18.10.2025).

95. Steinhauer K., Klimek M. M., Estill J. The Estill Voice Model: Theory & Translation. Estill Voice International, LLC, 2017. 236 p.

96. Supporting the health of college solo singers: the relationship of positive emotions and stress to changes in salivary IgA and cortisol during singing / R. J. Beck et al. *Journal for learning through the arts*. 2006. Vol. 2, no. 1. DOI: https://doi.org/10.21977/d92110079 (дата звернення: 10.09.2025).

97. Teaching adults vs children: the key differences - future step education. *Future Step Education*. URL: https://futurestepeducation.co.uk/teaching-adults-vs-children-the-key-differences/#:~:text=Children%20are%20often%20seen%20as,Fun%20and%20Engagement (дата звернення: 19.10.2025).

98. The neurochemistry and social flow of singing: bonding and oxytocin / J. R. Keeler et al. *Frontiers in human neuroscience*. 2015. Vol. 9. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00518 (дата звернення: 17.22.2025).

99. Tuomi K., Seitsamo J., Huuhtanen P. Stress management, aging, and

disease. *Experimental Aging Research*. 1999. № 25(4). P. 353-358.

100. Vernia-Carrasco A. M. Music, culture and society: ideal environments for adults. *Cultural arts research and development*. 2022. Vol. 2, no. 2. P. 54-61. DOI: https://doi.org/10.55121/card.v2i2.49 (дата звернення: 17.12.2025).

101. Vitvytska S. The pedagogical conditions of effective learning activity of the applicants for the second (master's) level of higher education. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*. 2022. No. 1 (108). P. 122-135. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(108).2022.122-135 (date of access: 27.12.2025).

102. World federation of music therapy. *World Federation of Music Therapy*. URL: https://www.wfmt.info/post/announcing-wfmts-new-definition-of-music-therapy (дата звернення: 14.12.2025).

ДОДАТОК А

Опитувальник діагностичної методики для оцінювання рівня емоційного вигорання Маслач (Maslach Burnout Inventory (MBI))

№ п/п	Твердження / Відповідь	Ніколи	Кілька разів на рік	Раз на місяць	Кілька разів на місяць	Раз на тиждень	Кілька разів на тиждень	Кожного дня
1	Я відчуваю емоційну втому через роботу							
2	Наприкінці робочого дня я почуваюся виснаженим(ою)							
3	Я відчуваю втому вже зранку, коли прокидаюся й усвідомлюю, що попереду новий день.							
4	Мені легко зрозуміти дії своїх колег і керівників							
5	Іноді я ловлю себе на тому, що ставлюся до окремих колег як до неживих об'єктів							
6	Спілкування а з людьми протягом усього дня є для мене стресовим.							
7	Я успішно справляюся з проблемами інших людей							
8	Я відчуваю професійне вигорання							
9	Я відчуваю, що моя робота позитивно впливає на інших людей							
10	Я став(ла) більш безсердечним(ою) до людей							
11	Я боюся, що моя робота робить мене емоційно жорсткішим(ою)							
12	Я почуваюся сповненим(ою) енергії							
13	Я розчарований(на) від своєї роботи							
14	Мені здається, що я працюю надто багато							
15	Я не надто цікавлюся тим, що відбувається з багатьма моїми колегами							
16	Безпосередній контакт із людьми є для мене надмірно стресовим							
17	Мені легко створювати розслаблену атмосферу у своєму робочому середовищі							
18	Під час тісної співпраці з колегами я відчуваю емоційний підйом							
19	Я відчуваю, що через роботу мій звичний рівень енергії знижений							
20	Я почуваюся так, ніби перебуваю на межі своїх сил або розумових ресурсів.							
21	У своїй роботі я залишаюся спокійним(ою) під час розв'язання емоційних проблем							
22	У мене є відчуття, що колеги перекладають на мене відповідальність за свої проблеми							

Критерії обчислення балів за методикою MBI

Відповідь	Ніколи	Кілька разів на рік	Раз на місяць	Кілька разів на місяць	Раз на тиждень	Кілька разів на тиждень	Кожного дня
Бали	0	1	2	3	4	5	6

Інтерпретація результатів опитування та визначення рівня емоційного вигорання за методикою MBI

Компоненти емоційного вигорання	Номери питань	Рівень емоційного вигорання
Емоційне виснаження	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16. 20	≤17: вигорання низького рівня 18-29: помірне вигорання ≥30: вигорання високого рівня
Деперсоналізація	5, 10, 11, 15, 22.	≤5: вигорання низького рівня 6-11: помірне вигорання. ≥12: вигорання високого рівня
Редукція професійних досягнень	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.	≤33: вигорання високого рівня 34-39: помірне вигорання ≥40: вигорання низького рівня

Інструкція щодо оцінювання:

1. Для кожного твердження респонденту необхідно обрати відповідь, яка якнайточніше відображає його суб’єктивний досвід та позначити її у відповідній клітинці.

2. Після завершення тестування слід підсумувати результати за кожним з трьох показників емоційного вигорання відповідно до критеріїв обчислення та співвіднести отримані показники з критеріями інтерпретації.

3. Визначити загальний рівень вигорання на основі комбінованого аналізу трьох ключових критеріїв: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень.

ДОДАТОК Б

Опитувальник шкали сприйнятого стресу PSS-10

№ п/п	Відповідь / Питання	Ніколи	Майже ніколи	Інколи	Доволі часто	Часто
1	Як часто останнього місяця Ви турбувалися через непередбачені події?					
2	Як часто за останній місяць Вам видавалося складним контролювати важливі в Вашому житті речі?					
3	Як часто за останній місяць Ви відчували нервову напругу чи стрес?					
4	Як часто за останній місяць Ви відчували впевненість у тому, що впораєтеся з вирішенням Ваших особистих проблем?					
5	Як часто за останній місяць Ви відчували, що все йде так, як Ви цього хотіли?					
6	Як часто останнього місяця Ви думали, що не зможете впоратися з усім тим, що Вам було треба зробити?					
7	Як часто останнього місяця Ви могли дати собі раду з Вашою дратівливістю?					
8	Як часто останнього місяця Ви відчували, що володієте ситуацією?					
9	Як часто останнього місяця Ви відчували роздратування через те, що події, які відбуваються, виходили з-під Вашого контролю?					
10	Як часто останнього місяця Вам здавалося, що труднощів нагромаджується стільки, що Ви не в змозі їх контролювати?					

Критерії обчислення балів за шкалою PSS-10

	Ніколи	Майже ніколи	Інколи	Доволі часто	Часто
Бали на відповіді 1, 2, 3, 6, 9, 10	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
Бали на відповіді 4, 5, 7, 8	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**

Інтерпретація результатів опитування та визначення рівня сприйнятого стресу за шкалою PSS-10

Отримані бали	Рівень сприйнятого стресу	Опис
0 – 13	Низький	Слабо сприйнятий стрес
14 – 26	Помірний	Помірно сприйнятий стрес
27 – 40	Високий	Сильно сприйнятий стрес

Інструкція щодо оцінювання:

1. Оцінювання рівня сприйнятого стресу проводить з використанням опитувальника.

2. У процесі проходження тесту респонденту необхідно вказати частоту виникнення зазначених емоційних станів і когнітивних реакцій, обравши одну відповідь у кожному рядку і поставивши позначку у відповідній клітинці опитувальника. Наголошується на необхідності надавати максимально щирі та об’єктивні відповіді.

3. Інтерпретація результатів проводиться на основі виставлення балів за кожне твердження та підрахування загальної кількості балів. Залежно від суми балів кількість сприйнятого стресу визначається 3-ма рівнями: низький, помірний та високий

ДОДАТОК В

Перелік вправ до кожного етапу вокалотерапевтичного заняття з урахуванням модульності.

РОЗМИНКА

Виконується у незмінному вигляді на кожному занятті.

Вправи:

1. Розтирання ділянок тіла до відчуття тепла в такій послідовності: долоні, грудна клітка, шия, передпліччя, стегна.

2. Кроки на місці, поступово все вище підіймаючи коліна.

3. Нахили та повороти голови.

-плавно нахиляти голову вправо та вліво, вверх та вниз;

-повертати голову вправо та вліво;

4. Кругові рухи плечима вперед, потім назад.

5. Кругові оберти стегнами спочатку за, а потім проти руху годинникової стрілки.

6. Виконати махи руками

-«обіймаючи» тіло;

-вперед-назад;

-вверх-вниз через бік.

7. Розслаблення м’язів тіла: підняти руки догори, вдихнути, різко опустити руки вниз із видихом та присісти, трохи зігнувши коліна, руки лишити у вільному русі.

8. Розслаблення м’язів щелепи. Скласти руки «в замок». Виконати ритмічне струшування зап’ясть з одночасним розслабленням нижньої щелепи протягом 5-15 сек.

9. Розігрів м’язів щік, губ, язика:

-надути щоки, затримати на 4 сек, легким ударом пальців по щоках збити тиск, видихнути;

-виконати кругові рухи язиком, впираючись в щоки та губи зсередини;

-рухи губами: зсунути разом – розтягнути, зсунути разом та виконати кругові рухи за та проти годинникової стрілки.

ДИХАЛЬНІ ВПРАВИ.

Модуль 1

1. «Дихальний маятник». Вихідне положення: стоячи, сидячи з прямою спиною на краю стільця, або лежачи. Вдихати через ніс, видихати через рот. Виконати вдих протягом 2 сек, видих протягом 2 сек без затримки дихання. Під час виконання зосередитись на тому, як прохолодне повітря проникає у тіло і тепле повітря виходить назовні.

2. «Вітер у лісі». Вихідне положення: стоячи, сидячи з прямою спиною на краю стільця, або лежачи. Вдихати через ніс, видихати через рот. Виконати вдих протягом 2 сек, затримати дихання на 2 сек, видих протягом 5-10 сек зі звуком «Ха» без змикання голосових складок.

3. «Злий їжак». Вихідне положення: стоячи. Коротко вдихнути. Виконати 8 коротких відривчастих видихів, вимовляючи звуки «С» та «Ш». Зосередитись на роботі м’язів спини та косих м’язів живота.

Модуль 2

Вправи з модуля 1 на вибір, а також:

1. «Бриз». Вихідне положення: стоячи, або сидячи на краю стільця. Глибоко вдихнути. Затримати повітря на 3 сек. Плавно видихати крізь напівзімкнуті губи. Губи та щоки розслаблені. Нижня щелепа приопущена вниз і розслаблена.

2. «Торнадо». Вихідне положення: стоячи, або сидячи на краю стільця. Глибоко вдихнути. Затримати повітря на 3 сек. Активно видихати крізь напівзімкнуті губи. Губи та щоки напружені. Нижня щелепа приопущена вниз і розслаблена.

3. Виконати вправи «Бриз» та «Торнадо» з нахиленим вперед корпусом. Коліна прямі. Положення рук: на талії, або звисають вниз.

Модуль 3

Вправи з модулів 1 та 2 на вибір, а також:

1. «Бібліотека». Вихідне положення: лежачи на спині. На зону сонячного сплетіння покласти руку, або книжку. Глибоко вдихнути, м'язи преса напружаться і це можна буде відчути рукою або положенням книжки (вона має піднятись). Рахувати з довільною швидкістю починаючи від 1 допоки не скінчиться повітря. Стежити за тим, щоб рука або книжка знаходились у верхньому положенні якомога довше.

2. «Кобра». Вихідне положення: лежачи на животі, руки під передпліччями, долонями на підлозі. Глибоко вдихнути через ніс, піднімаючи верхню частину тулуба на руках. Затриматись у верхній точці положення тіла. Зі звуком Сссссс плавно видихнути все повітря, одночасно опускаючись на руках у в.п.

3. «Песик і квіточка». Вихідне положення: стоячи, сидячи на краю стільця або лежачи. Виконати 6-8 коротких активних вдихів через ніс, імітуючи нюхання квітки. Виконати довгий видих через рот зі звуком «Ху» без змикання голосових складок.

РИТМІЧНІ ВПРАВИ.

Модуль 1

1. «Годинник». Фасилітатор задає ритм хлопанням у долоні на сильні долі такту – «раз» та «три», учасники по черзі його повторюють. Згодом додаються варіативні прості ритмічні малюнки.

2. «Чергуй руки». Учасники плескають правою рукою по стегну на першу долю такту («раз»), а лівою – на третю («три»). Згодом додається перкусія по інших частинах тіла: грудях, животу, плечах.

Модуль 2

Вправи з модуля 1 на вибір, а також:

1. «Ритмічний ланцюжок». Фасилітатор задає ритмічну послідовність рухів: плескання в долоні та по тілу, тупання, клацання пальцями. Учасники

повторюють її у заданому темпі.

2. «Синкопа». Акцентовані синкоповані удари по тілу, або в долоні на слабку кожну другу долю такту, наприклад, у чотиридольному розмірі на «два» та «чотири».

Модуль 3

Вправи з модулів 1 та 2 на вибір, а також:

1. «Канони». Може виконуватись парою фасилітатор-студент, або групою, яка ділиться на дві підгрупи. Фасилітатор, або перша група починає виконувати ритмічний малюнок, студент, або друга група вступає із затримкою на одну долю, утворюючи канон.

2. «Діалог». Учасник із групи задає ритмічний малюнок, інший його повторює або модифікує. У разі індивідуального виконання учасник сам створює ритм і варіює його за допомогою фасилітатора.

ВОКАЛІЗАЦІЙНІ ВПРАВИ

Вправи на відтворення звуків, складів і мелодій:

Модуль 1

1. «Старенькі двері». Відтворення голосом «скрипучий» звук, що нагадує звук відкриття старих дверей на звуки «А», «Е», «І»,«О», «У», «Я», «Є», «Ї», «ЙО», «Ю».

2. «Голодне цуценя». Відтворення голосом «скавчання» цуценяти. Опустити м’яке піднебіння у найнижче положення, торкаючись спинки язика, звук направити через ніс.

3. Спів складів. Співати з голосними звуками «І-Е-А-О-У», додаючи приголосні М-, Н-, В-, З-, Бр-, Др-, Вр-, Гр-.

Модуль 2

Вправи з модуля 1 на вибір, а такожі

1. «Лінива труба». Видих зі відтворенням імітації звуку труби через надуті щоки із зімкнутими голосовими складками.

2. «Пиріжечок». Склад «Йаммм». Рухатись по мажорному пентахорду

вверх та вниз, приділяючи увагу приголосному звуку «Й»

3. «Машинка». Відтворення губами звуку «дитячої машинки» із зімкнутими голосовими складками. Почати на одній зручній ноті, потім плавно рухатись по діапазону голосу від нижніх комфортних нот до верхніх комфортних нот.

Модуль 3

Вправи з модулів 1 та 2 на вибір, а також:

1. Дзвінкі приголосні. На довільних нотах протягнути звуки «Нннннн», «Мммммм», «Зззззз», «Жжжжжж». Коли в голосі та тілі з'явиться відчуття стабільності, додати спів вправи в формі музичної фрази від конкретних нот, поступово підіймаючись наверх по діапазону.

2. «Не хочу, не буду». Склад «Нє» Рухатись на інтервал чиста квінта, плавно та повільно, поступово піднімаючись по діапазону.

3. «Поклич мене». Виконати вигуки «Ей!», «Ай!», «Ой!», «Хей!», «Гей!» «Хоп!» на довільних нотах. На кожен вигук виконати змах рук, або зімітувати кидання предмета.

Формули самонавіювання, аффірмації:

Модуль 1

Вправа «Мислю позитивно». Виспівування коротких позитивних аффірмацій на 1 ноті, або з побудуванням нескладних ритмічних та мелодичних малюнків за вказівкою педагога.

Приклади:

Я все можу!

Кава – це мій друг!

Вітай новий день!

На подвір'ї гомін!

Модуль 2

Вправа «Геть від павука». Визначається нав'язлива думка – «павук», яка формулюється 5-6 словами для легкого запам'ятовування. Текст нав'язливої думки надкладається на відому всім учасникам мелодію. Ця мелодична

конструкція проспівується як вправа, доти, доки слова не втратять сенс.

Приклад:

Фрази «Все погано, все не так…» або «Настрій в мене зовсім впав…» проспівати на мотив мелодії «Twinkle Twinkle Little Star».

Модуль 3

Вправа «Безперечно, так!» Фасилітатор читає позитивні твердження, або задає питання, направлені на емоційну підтримку. Учасник відповідає, або проспівує на задану мелодійну лінію відповідь: «Безперечно, так!»

Приклади:

Чи можеш ти досягти мети?

Чи віриш ти у свої сили?

Чи готовий ти до нового дня?

Я спроможний надихати інших!

Я заслуговую на щастя!

ЗАМИНКА

Вправи:

1. «Хрущі над вишнями». Висхідне положення: стоячи, сидячи або лежачи. Виконання: тривале інтонування заданого звуку із фокусом на його вібраційну дію в тілі. Дихання – ланцюгове, таке що поновлюється за потреби неодночасно. Склади: «Омм», «Бомм», «Бамм», «Діннь», «Деннь», «Доннь» тощо.

2. «Квадратне дихання». Висхідне положення: стоячи, сидячи або лежачи. Виконання: повільний вдих носом на 4 сек., пауза на 4 сек., видих ротом на 4 сек, пауза на 4 сек.

ДОДАТОК Г

Рекомендовані пісні за запитами

- заспокоєння: укр. нар. пісні «Котику сіренький», «Ой ходить сон», «Ой спи дитя», «Подоляночка»;
- активізація: укр. нар. пісні «Ой у саду вишневому», «Ой на горі та й женці жнуть»;
- катарсис: укр. нар. пісні «Червоная калинонька», «Вербовая дощечка», Океан Ельзи «Відпусти»;
- підтримка: Володимир Івасюк «Пісня буде поміж нас», Mad Heads (XL) «Надія є»;
- робота з гнівом: укр. нар. пісні «Ой у лузі червона калина», «Зродились ми великої години»;
- самоприйняття та любов до себе: Klavdia Petrivna «Я щаслива», Володимир Івасюк «Червона рута».

ДОДАТОК Д

Питання для рефлексії

Як я почувався/почувалася до заняття, під час і після нього?

Чи змінювався мій емоційний стан в процесі заняття?

Які емоції я відчував/відчувала, під час виконання певних вправ?

Які вправи, пісні, методики я б хотів/хотіла повторити?

Чи є якісь області напруги в тілі, які з’явились чи зникли?

Як змінився мій голос?

Чи відчуваю я, що моя внутрішня напруга зменшилася?

Які переживання виникли у процесі виконання певних вокальних вправ?

ДОДАТОК Е

Приклад оформлення сертифіката учасника курсу вокалотерапії

