

АТОМАРНИЙ ПРИНЦИП ТВОРЧОГО ВИХОВАННЯ ЕСТРАДНОГО МУЗИКАНТА

Самая Тетяна Вікторівна,

кандидат мистецтвознавства, доцент,

заслужена артистка України,

професор кафедри естрадного співу,

Київська муніципальна академія естрадного та циркового мистецтва

ORCID ID: 0000-0002-1429-2951

Мета статті – проаналізувати «атомарний принцип» у музичній педагогіці як поняття «організуючої системи» сегментів формування професійних і особистісних компетенцій музиканта. **Методологія** ґрунтується на міждисциплінарний підхід, який інтегрує педагогічні концепції, психологічні теорії (у тому числі ідеї Л. Виготського про поетапне становлення функцій), дані фізіології, психофізіології, музикознавства й художньо-емоційні аспекти навчання. У дослідженні освітній процес розглядається як цілісна система, де кожен елемент («атом») не існує ізольовано, а функціонує у взаємодії з іншими, формуючи концепцію атомарного принципу методики. **Наукова новизна** полягає в уточненні змісту цього поняття: він трактується не як зведення навчання до окремих елементів, а як інтегративний механізм, що поєднує технічні, психофізіологічні, емоційно-художні та соціальні компоненти підготовки. Такий підхід дозволяє інтерпретувати навчання естрадного музиканта як багаторівневий процес розвитку виконавських навичок, культурної ідентичності, творчої ініціативи та здатності до культурного впливу на аудиторію. Акцент робиться на проблемах сучасної музичної освіти, зокрема на суперечностях, вузькопрофільності та редукції творчої ініціативи, що звужують процес підготовки до механічного оволодіння технікою. У **висновках** визначено, що атомарний принцип є продуктивною методологічною стратегією, яка забезпечує системність і цілісність музичної освіти. Його застосування долає кризу фрагментарності та «синдрому кінцевого результату», притаманних багатьом сучасним методикам. У синтезі техніки, емоційної компетентності, творчого самовираження та соціальної місії формується особистість музиканта, здатна до культурного діалогу й створення унікального художнього образу. Таким чином, атомарний підхід відкриває нові перспективи для розвитку музичної педагогіки, зорієнтованої не лише на професійну підготовку, але й на становлення соціально значущої та творчо активної особистості.

Ключові слова: музичне мистецтво, естрадна музика, атомарний принцип, педагогіка, професійна компетентність, психофізіологія, емоційна виразність, соціальна значущість, інтегративна модель навчання.

Samaya Tetiana. The atomic principle of creative education of a variety musician

The purpose of the article is to analyze the "atomic principle" in music pedagogy as the concept of an "organizing system" of segments in the formation of a musician's professional and personal competencies. The methodology is based on an interdisciplinary approach that integrates pedagogical concepts, psychological theories (including L. S. Vygotsky's ideas on the gradual development of functions), as well as data from physiology, psychophysiology, musicology, and the artistic-emotional aspects of learning. The study considers the educational process as a holistic system, in which each element ("atom") does not exist in isolation but functions in interaction with others, shaping the concept of the atomic principle of the methodology. The scientific novelty lies in clarifying the meaning of this concept: it is interpreted not as the reduction of training to separate elements, but as an integrative mechanism that ensures the interconnection of technical, psycho-physiological, artistic-emotional, and social components of education. This approach makes it possible to interpret the training of a variety musician as a multilevel process of developing performance skills, cultural identity, creative initiative, and the ability to exert cultural influence on the audience. Emphasis is placed on the problems of contemporary music education, particularly contradictions, narrow specialization, and the reduction of creative initiative, which limit the training process to mechanical mastery of technique. The conclusions define the atomic principle as a productive methodological strategy that ensures the systemic and holistic nature of music education. Its application overcomes the crisis of fragmentation and the "end-result syndrome" inherent in many modern methods. Through the synthesis of technique, emotional competence, creative self-expression, and social mission, the personality of the musician is formed, capable of cultural dialogue and of creating a unique artistic image. Thus, the atomic approach opens new perspectives for the development of music pedagogy, oriented not only toward professional training but also toward the formation of a socially significant and creatively active personality.

Key words: musical art, variety music, atomic principle, pedagogy, professional competence, psychophysiology, emotional expressiveness, social significance, integrative learning model.

Вступ. Проблема формування особистості в естрадному музичному мистецтві сьогодні набуває актуальності в контексті пошуку універсальних принципів розвитку, які забезпечують людині не лише професійну компетентність, а й повноцінне соціальне становлення. У цьому зв'язку особливу роль у музичному вихованні відіграє методичний алгоритм, заснований на «атомарному принципі» розвитку, що розглядається як ключова педагогічна концепція. Це визначення передбачає

поетапний та багаторівневий процес становлення, де кожен компонент освітнього шляху виступає «атомом» у цілісній структурі виховання, забезпечуючи узгодженість професійного мислення музиканта та створюючи передумови для досягнення високих художньо-виконавських результатів. Водночас слід підкреслити, що принцип «атомарності» має виняткове методологічне значення, оскільки дозволяє розглядати процес навчання у руслі концептуальності діалектичного розвитку.

Матеріали та методи. Методологія дослідження спирається на міждисциплінарний підхід, що інтегрує педагогіку, психологію, фізіологію, музикознавство та емоційно-естетичні чинники навчання. Психологічна площина охоплює як класичні праці, присвячені сприйняттю музики та її емоційному впливу (Сішор К., Мурселл Д.) [8; 6], так і сучасні розвідки, пов'язані з формуванням музичних здібностей у дітей та дорослих (Гаргрівз Д., Ціммерман М., Карпінські Г.) [4; 5]. Вагомим методологічним орієнтиром виступає концепція Л. Виготського, яка окреслює поетапний розвиток психічних функцій і наголошує на ролі культурного середовища в організації освітнього процесу [11].

Педагогічний вимір дослідження дотичний до поступового оволодіння музичними навичками – від формування слуху та ритмічного чуття до засвоєння виконавської техніки, завжди з урахуванням індивідуальних особливостей учня (Жак-Далькроз Е., Ріггс С., Свенвік К.) [3; 7; 10]. У цьому руслі особливого значення набувають методичні розробки С. Макієвського [1], засновані на принципі «атомарності». Згаданий принцип, співзвучний концепції Б. Фроста у галузі художнього проєктування [2], передбачає роботу з малими ритмічними одиницями чи вправами, де кожен «атом» музичної дії, як окремий ритмічний фрагмент або технічний елемент, у взаємодії з іншими компонентами поступово розгортається в цілісну систему. Такий метод дозволяє розвивати у музиканта не лише технічну вправність і координацію рухів, а й глибинне відчуття гармонії та виразну емоційність.

Результати дослідження. У музичній педагогіці ця проблема загострюється з особливою інтенсивністю. Сучасні окремі методи виявляють не стільки брак дидактичної цілісності, скільки «сприяють» внутрішній безсистемності [9]. Їхній вектор звужується до вузькопрофільних моделей підготовки, зосереджених на досягненні практико-орієнтованого результату (штучного продукту). Така редукція призводить до суттєвих втрат у процесі навчання: слабшає творча ініціатива, нівелюється особистісна унікальність виконавця, а музичне мислення зводиться до механічної репродукції з метою задоволення власних амбіцій [6]. У результаті формується типологічний образ музиканта-виконавця так званого клішованого «технаря звуку», який володіє інструментарієм, але позбавлений здатності бачити художню трансформацію матеріалу в індивідуальній обмеженій уяві.

Проблема «штучного виконавця» виходить за межі суто педагогічної сфери, набуваючи соціально-естетичного характеру [10]. Йдеться про своєрідне «серійне виробництво» музикантів, які демонструють високий рівень технічної стандартизації, але не мають власної художньої ідентичності. Така уніфікація підпорядковує музичну освіту логіці функціональної придатності в системі «обслуговування», водночас віддаляючи її від формування унікального художнього обличчя виконавця [9]. Внаслідок цього нівелюється базовий принцип музичного мистецтва – принцип авторської інтерпретації та духовного самовираження, без якого

неможливі повноцінна концертна перспектива та культурне оновлення.

У цьому контексті принцип «атомарності» навчальної методики набуває особливої актуальності: кожен окремий метод виступає лише елементарною часткою загальної системи розвитку. Лише в їх органічному синтезі виникає можливість формування цілісної музичної особистості, здатної вийти за межі функціональної «серійності» та здобути справжню художню унікальність [2].

Бути в авангарді музичного процесу – це не прагнення перевершити інших, а готовність вести постійний пошук нових форм, нових способів звучання і нових смислових горизонтів, які розкриваються лише у співтворчості та культурному діалозі [10]. Особливу роль на етапі початкового музичного виховання відіграє саме «атомарний принцип», який передбачає поступовий, структурований та багаторівневий розвиток учня, де кожен елемент освітнього процесу виступає не стільки ізольованим модулем, скільки складовою єдиної системи формування індивіда. У цьому контексті показовим є висловлювання Л. Виготського щодо закономірності становлення вищих психічних функцій: «...кожна функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у двох планах: спершу – у соціальному, потім – у психологічному; спершу між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім всередині дитини – як категорія інтрапсихічна» [11, с. 87]. Це спостереження точно відображає суть поетапного набуття творчої компетентності, коли індивідуальні навички та засоби художнього вираження виникають у діалозі, а згодом закріплюються як внутрішні механізми музичного мислення.

Однак для досягнення подібного рівня недостатньо лише володіння вокально-інструментальною технікою. Освіта музиканта потребує опори на комплексні знання – від вивчення фізіології голосового апарату, закономірностей дихання до розуміння психофізіологічних механізмів контролю емоційної виразності [5]. Останній аспект має особливе значення, адже емоційний спектр особистості не є суто вродженою даністю, а формується в діалозі культурних кодів, соціальних практик та власного досвіду. У цьому контексті музика постає універсальним медіатором між внутрішнім світом індивіда та колективним сприйняттям аудиторії.

Сучасний стан виховання молодих виконавців в мистецьких закладах потребує критичного аналізу, виявлення несистемних елементів та обґрунтування атомарного принципу розвитку [9]. Це дозволяє розглядати музичну освіту ширше, ніж просто сукупність технічних вправ та приватних методик, сприймаючи її як комплексний процес формування культурної та соціальної ідентичності, у межах якого творче начало стає фундаментом особистісного зростання.

Методологічний інструментарій аналізу набуває міждисциплінарного характеру. Музична педагогіка не може обмежуватися лише техніко-виконавськими аспектами; вона має інтегрувати знання фізіології, психології та естетики. Таке поєднання дисциплін від-

криває можливість розглядати процес музичного виховання як складну систему, в якій техніка, фізіологічні механізми й емоційна сфера утворюють нерозривну цілісність.

Сучасна музична педагогіка стикається з низкою методологічних ускладнень, центральним серед яких є несистемність освітнього процесу. Попри сталі традиції музично-освітніх шкіл, значна частина методик зберігає вузькоспеціалізований характер і не відповідає актуальним потребам естрадного виконавства. В освітній практиці переважно зосереджується увага на розв'язанні окремих технічних чи виконавських завдань, тоді як питання розвитку цілісного художнього мислення та особистісної ідентичності здобувача освіти залишаються другорядними.

Такий підхід можна охарактеризувати як «синдром кінцевого результату». Педагогічна практика нерідко зорієнтована на підготовку учня до іспиту, конкурсу чи концерту, що призводить до редукції виховного процесу до механічного опанування техніки й відпрацювання стійких шаблонів. Внаслідок цього виконавець демонструє бездоганну технічну вправність окремих елементів для їх специфічного застосування, однак втрачає справжню творчу ініціативу, здатність до інтерпретації та пошуку нових художніх рішень.

Найгостріше ця проблема проявляється у сфері вокальної підготовки. У навчальній практиці акцент здебільшого зміщується на технічні параметри – розвиток дихальної опори, артикуляційної чіткості, дикційної правильності та розширення діапазону. Проте при цьому часто ігнорується глибинна емоційно-виразна складова вокального мистецтва, яка й визначає справжню художню цінність виконавського акту. У результаті складається ситуація, коли голос, наділений формальною силою, гнучкістю й технічністю, втрачає свою провідну функцію – бути носієм смислу та духовного змісту. Людський голос як інструмент психології, здатний відтворювати внутрішній світ артиста й передавати складні відтінки художнього переживання, перетворюється на «нейтральний медіум» звучання, позбавлений тієї унікальної ролі, яка робить вокал одним із унікальних засобів комунікації в мистецтві.

Розглядаючи парадигму «атомарності» у контексті підготовки професійного вокаліста, слід враховувати принципи стилістичні відмінності між академічним і естрадним напрямками. Їхні базові засади суттєво різняться як у питанні звукоформування, так і в художньо-естетичних параметрах. Так, для академічного вокалу визначальним є орієнтир на «еталонний звук», тоді як у естрадному вокалі ключовою категорією виступає мовленнєва позиція [7]. Зазначені відмінності необхідно враховувати при розробці концептуальних та практичних моделей підготовки виконавця, спрямованих на комплексний розвиток технічної майстерності, художньої виразності та сценічної компетентності.

Не менш показовою є проблема «методичного спрощення», яку часто намагаються виправдати формулою «це для дітей». Під гаслом доступності відбувається суттєве збіднення музичного матеріалу, редукція рит-

мічного та інтонаційного багатства, підміна розвитку мислення елементарною моторикою [3]. У довгостроковій перспективі це формує у здобувача звичку сприймати музику як щось зовні просте й механічне, а не як складне художнє явище [9].

Розвиток музичного виконавства не можна зводити виключно до категорії технічної досконалості чи до вироблення художнього смаку. Ці аспекти, безперечно, відіграють фундаментальну роль, проте не вичерпують усієї складності виконавського процесу. Не менш важливим є глибоке розуміння фізіологічних і психофізіологічних механізмів, що лежать в основі музичної діяльності. Саме вони забезпечують не лише функціональну можливість точного й виразного виконання, а й створюють умови для формування своєрідного «гештальта» – цілісного емоційно-виразного діапазону музиканта. Взаємодія тілесного й психічного постає тут як органічний синтез, у якому фізіологія виконує роль інструмента, а психіка – носія художнього змісту. Такий цілісний підхід дозволяє розглядати музичне виконавство водночас як результат відточеної техніки і як форму глибинного самовираження та засіб духовної комунікації [8].

Ключове значення у музичному виконавстві належить будові та функціонуванню вокально-інструментального апарату. Голосовий апарат, дихальна система, моторика кінцівок та координаційні навички виступають не просто «інструментами» музиканта, а медіативною ланкою, через яку реалізуються когнітивні та емоційні процеси мозку [6].

Особливого значення набуває вивчення так званих «глибинних джерел» емоційності, які формують повний естетичний спектр музичного досвіду – від ледь відчутних нюансів переживань до яскравих, динамічних експресивних сплесків. Усвідомлена робота з цими механізмами дозволяє музиканту не просто відтворювати твір, а й активно формувати емоційну реакцію слухача, стаючи своєрідним «володарем» настрою аудиторії. Недарма історично терміни, що позначають характерне звучання, виконували подвійну функцію: вони відображали як структурно-композиційні стратегії твору, так і психологічні особливості його звучання, передаючи конкретний настрій і, таким чином, визначаючи манеру виконання. Розуміння та контроль цих психолого-емоційних параметрів відкривають музиканту можливість створювати унікальні виразні ефекти, поглиблюючи сприйняття та посилюючи емоційну дію музичного тексту [8].

Ключовими засадами атомарного принципу є три складові. Перша – структурність і поступовість: кожна навчальна дія формує конкретне вміння та закладає основу для наступних етапів розвитку. Друга – інтегративність, яка об'єднує фізіологічні, психофізіологічні, мистецькі та соціальні компоненти освітнього процесу. Третя – творча ініціатива та авангардне мислення: навчання виходить за межі механічного засвоєння репертуару чи технічних вправ, а кожен «атом» сприяє розкриттю особистісного потенціалу й пошуку нових художніх рішень.

У сфері мистецтва естради особливого значення набувають психологічні чинники, пов'язані з формуванням і розвитком системи взаємодії артиста з аудиторією. Сучасна концертна практика передбачає не лише опанування технічних прийомів і художніх засобів виразності, а й здатність виконавця свідомо керувати власними емоційними станами, узгоджуючи їх зі змістом музичного матеріалу та настроєм слухачів. Психологічна складова естрадного виконавства виявляється в умінні вибудовувати культурний діалог, створювати атмосферу довіри й залученості, а також реалізовувати духовну комунікацію з публікою.

З погляду дослідницької перспективи цей аспект вимагає послідовного включення в освітній процес: його слід розглядати як невід'ємну складову підготовки виконавця поряд із технічним та художнім розвитком. Формування у майбутніх музикантів навичок психологічного самоконтролю, комунікативної гнучкості та емоційної емпатії постає необхідною умовою їхньої професійної спроможності. Концертний виступ розглядається водночас як мистецький акт і як форма соціокультурної взаємодії, де музичне мистецтво впливає на ціннісно-емоційну сферу аудиторії. У зв'язку з цим психологічний компонент доцільно розглядати не лише як складову процесу, а як системоутворюючий чинник, що визначає ефективність освітніх моделей і методичних підходів у естрадно-музичній педагогіці.

У цьому контексті важливим чинником є творче хвилювання – особливий психофізіологічний стан, у якому виконавець може відчувати як продуктивне «афективне збудження», яке мобілізує внутрішні ресурси, так і деструктивні форми напруження, що призводять до емоційного виснаження або «творчого вигорання». Подібні стани не терплять поверхневого, буденного підходу: робота з ними потребує професійних знань і систематичної підготовки.

Професійний виконавець має усвідомлювати ступінь власного емоційного включення, вміти діагностувати його наслідки та володіти методами регуляції. Водночас слід підкреслити, що повна відсутність творчого хвилювання не є нормою: саме воно забезпечує концентрацію емоційної енергії та перетворює звучання на справді художній акт. Управління цим станом можна розглядати як певну «психологічну науку», коли співак або музикант здатен спрямовувати свої емоції у продуктивне русло, перетворюючи внутрішні імпульси на виразні художні образи.

Музична освіта за атомарним принципом виходить за межі професійної підготовки та набуває соціального виміру. Компетентний музикант формується як особистість, здатна впливати на емоційну та культурну сферу суспільства. Поняття «ліцензії на соціальну корисність» позначає досягнутий рівень майстерності та зрілості, який дозволяє музиканту чинити стабільний вплив на аудиторію та культурний простір. Естрада, концертна сцена та інші публічні форми виконання розглядаються як віддзеркалення людської душі, і музикант, підготовлений за атомарною моделлю, здатен керувати цим простором, створюючи

емоційно насичені події та формуючи естетичні цінності у суспільстві.

Інтеграція особистісних та соціокультурних компетентностей дозволяє враховувати реакцію аудиторії, адаптувати виразні засоби до сприйняття слухачів та формувати художні образи, які надають стійкий емоційний та культурний вплив. Атомарний принцип забезпечує системність цього процесу, перетворюючи сценічну діяльність на соціально значущу практику.

Проведений аналіз показує, що справжнє музичне виховання неможливо обмежити лише опануванням техніки або досягненням зовнішнього результату. Сучасна педагогіка стикається з проблемами вузькопрофільності, несистемності, редукції творчої ініціативи та втрати цілісного художнього мислення.

Багатоплановий розвиток виступає ефективною методологічною основою для подолання зазначених проблем. Він передбачає поетапне та системне формування компетенцій, де кожен елемент навчання розглядається як значущий «атом» цілісної системи. Фізіологічні та психофізіологічні аспекти інтегруються в структуру розвитку, дозволяючи музиканту керувати емоційним впливом та перетворювати виступ на інструмент культурного та соціального діалогу. У цьому контексті творчість стає інструментом формування культурної ідентичності та емоційного середовища суспільства.

Атомарний методичний принцип у програмі підготовки естрадного музиканта потребує уточненого розуміння та глибшого концептуального осмислення. Його не слід трактувати в редукціоністському ключі як просте поетапне опанування кожного окремого сегмента музично-технічних навичок або психологічного усвідомлення музичного процесу. Таке трактування створює ризик методологічної «пастки деталізації», коли увага до дрібних складових заміщує цілісність художнього сприйняття. В результаті надмірне зосередження на виконавській «чистоті» кожної деталі може не лише призвести до втрати творчої ініціативи, а й породити нав'язливі установки, що закріплюються у вигляді виконавських фобій, емоційної скутості та втрати природної спонтанності художнього самовираження.

Такий підхід дає змогу кожному педагогу створити індивідуальну системну модель музичного виховання, де техніка, емоційна компетентність, творче самовираження та соціальна значущість зрештою інтегруються в єдину освітню стратегію. Він сприяє формуванню особистостей, здатних до поєднання професійного, емоційного та соціального потенціалу, забезпечуючи високий рівень майстерності та вагомий внесок у культурний і суспільний розвиток.

Усі перелічені виклики свідчать про кризу цілісності освітніх програм підготовки професійних музикантів. Технічні навички, фізіологічні аспекти, емоційність та культурна рефлексія залишаються роз'єднаними, а навчальний процес набуває фрагментарного характеру. Відтак виникає нагальна потреба перегляду методологічних засад музичної освіти, де атомарний принцип

може стати ключем до забезпечення системності, інтеграції та повноцінного художнього розвитку [2].

Висновки. На підставі проведеного дослідження можна сформулювати такі узагальнені висновки. З позицій сучасної педагогіки та музичної психології атомарність слід розглядати як інтегративний принцип, що передбачає не ізоляцію, а взаємоузгодження елементів, які утворюють цілісну систему художньо-виконавчої діяльності. Кожен «атом» у цьому контексті – це не кінцева одиниця аналізу, а елемент складної мережі, яка взаємодіє з іншими елементами та формує специфічний синергетичний ефект. Таке розуміння переводить атомарність у площину холістичної (цілісної) парадигми, де деталі не фрагментуються до стану автономних об'єктів, а інтегруються в ширшу структуру творчого процесу.

Продуктивність атомарного підходу полягає в тому, що він відкриває можливість побудови навчального процесу як динамічної моделі пізнання, де технічні, психофізіологічні та художні компоненти розглядаються у їх взаємозв'язку, а не окремо. У такому контексті поняття «атом» не обмежує, а розширює освітню перспективу, дозволяючи бачити за кожною складовою численні потенційні комбінації та художні рішення. Це формує своєрідний «калейдоскоп» виконавської активності, в якому техніка й емоція, раціональне та інтуїтивне, підготовлене та імпровізаційне об'єднуються в єдину систему.

Отже, атомарний принцип у вихованні естрадного музиканта виступає як методологічна стратегія формування цілісної, гнучкої та відкритої творчої особистості, здатної ефективно адаптуватися до різноманіття культурних та мистецьких контекстів.

Література:

1. Макієвський С. Гармонія ритма. Київ: Четверта хвиля, 2006. Ч. 1. 76 с.
2. Frost B. Atomic Design. Massachusetts: Brad Frost Web, 2016. 193 p.
3. Jaques-Dalcroze É. Le rythme, la musique et l'éducation. Paris: Fischbacher, 1920. 234 p.
4. Hargreaves D., Zimmerman M. Developmental theories of music learning. *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer/Macmillan, 1992. pp. 377–391.
5. Karpinski G. Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians, Oxford University Press, 2000. 253 p.
6. Mursell J. The Psychology of Music. New York: W.W. Norton, 1937. 384 p.
7. Riggs S. Singing for the Stars: A Complete Program for Training Your Voice. Alfred Music, 1998. 98 p.
8. Seashore C. Psychology of Music. New York: McGraw-Hill, 1938. 448 p.
9. Swanwick K. Teaching Music Musically. London: Routledge, 1999. 176 p.
10. Schiavio A., Van der Schyff D. 4E music pedagogy and the principles of self-organization. *Behavioral Sciences*. 2018. 8 (8). 72. URL: <http://www.mdpi.com/2076-328X/8/8/72> (дата звернення: 10.08.2025)
11. Veresov N. Forgotten methodology: Vygotsky's case. *Cultural-Historical Psychology*. 2010. 6 (4). pp. 94–108.

References:

1. Makiievskiy, S. (2006). *Harmoniia rytma* [Harmony of Rhythm]. Kyiv: Chetverta khvylia. P. 1. 76 p. [in Ukrainian].
2. Frost, B. (2016). *Atomic Design*. Massachusetts: Brad Frost Web. 193 p. [In English].
3. Jaques-Dalcroze, É. (1920). *Le Rythme, la musique et l'éducation*. Paris: Fischbacher. 234 s. [In France].
4. Hargreaves, D. & Zimmerman, M. (1992). Developmental theories of music learning. *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer/Macmillan. pp. 377–391. [In English].
5. Karpinski, G. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*, Oxford University Press. 253 p. [In English].
6. Mursell, J. (1937). *The Psychology of Music*. New York: W.W. Norton. 384 p. [In English].
7. Riggs, S. (1998). *Singing for the Stars: A Complete Program for Training Your Voice*. Alfred Music. 98 p.
8. Seashore, C. (1938). *Psychology of Music*. New York: McGraw-Hill. 448 p. [In English].
9. Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge. 176 p. [In English].
10. Schiavio, A. Van der Schyff, D. (2018). 4E music pedagogy and the principles of self-organization. *Behavioral Sciences*. 8 (8), 72. URL: <http://www.mdpi.com/2076-328X/8/8/72> [In English].
11. Veresov, N. (2010). Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-historical psychology*. 6 (4). pp. 83-90. [In English].

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 17.10.2025

Дата публікації: 28.11.2025