

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

УДК: 378.091.3:373.011.3-051]:84:[781.68:008](043.3)

СІНЬ ЛУ

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ
ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 Освіта/Педагогіка

подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне

джерело

Сінь Лу

Сінь Лу

Науковий керівник: **Щолокова Ольга Пилипівна**
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Сінь Лу. Методичні засади формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – *Український державний університет імені Михайла Драгоманова*. Київ, 2025.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування інтерпретаційної культури вчителів музики у процесі вокальної підготовки. На основі аналізу наукових джерел естетико-філософського і психолого-педагогічного спрямування у роботі розглядається феномен «інтерпретаційна культура» і можливість його формування в системі музично-педагогічної освіти. Автором запропоновано робоче визначення поняття «інтерпретаційна культура вчителя музики в умовах вокального навчання», обґрунтовано творчий потенціал навчальних дисциплін для його формування у процесі вокальної підготовки.

Аналіз проведених досліджень показав, що в мистецтвознавстві питанням інтерпретації приділяється багато уваги. Вчені розглядають їх у двох аспектах. За першим - уміння інтерпретувати музичні твори під час власного виконання у відповідності із задумом композитора; за другим - здійснювати корекцію музичних творів залежно від навчальних завдань. Обидва напрямки інтерпретації характеризують процес застосування логічних методів: від простого опису до пояснення і логічного трактування, яке включає аналіз, синтез, порівняння та зіставлення. Такий поділ є виправданим, оскільки він розкриває дії інтерпретатора у творчому осмисленні художнього матеріалу в його вербальному і виконавському аспектах.

Зазначається, що музичне мистецтво в межах культури важливо розглядати як загальнокультурну комунікацію і діалог різних культур. У цьому ракурсі пояснюються зв'язки і відносини, які виникають і реалізуються

на основі культурної спадщини та інновацій, наступності і мінливості. Така спадкоємність дозволяє виявити унікальне та неповторне, що зберігаються в традиціях, а мінливість розвитку мистецтва дає можливість виявити своєрідність його розвитку на кожному новому етапі.

У музично-педагогічній освіті інтерпретаційна культура виступає своєрідною інтегративною якістю, яка вбирає весь комплекс необхідних знань та умінь. Вона здатна орієнтувати майбутнього вчителя музичного мистецтва спочатку в навчальній, а пізніше в професійній діяльності, оскільки забезпечує його не тільки необхідними знаннями та вміннями, а й критеріями відбору та оцінки інформації, системою естетичних уявлень, різними методами і рівнями художнього пізнання, тобто досить широким методологічним інструментарієм.

При цьому підкреслюється, що інтерпретаційна культура вчителя музичного мистецтва в галузі вокальної підготовки стає особистісним утворенням, яке дозволяє самостійно і свідомо тлумачити музичні твори різних стилів, жанрів і напрямів, а також здійснювати їх педагогічну корекцію. Таким чином, зроблений висновок, що інтерпретаційна культура, яка синтезує комплекс особистісних властивостей і характеристик, спеціалізованих знань і умінь, стає для майбутнього фахівця ключовою професійною якістю, яка буде визначати рівень його успішності в майбутньої педагогічній діяльності.

У роботі виявлено, що для ефективного формування інтерпретаційної культури студентів у процесі вокального навчання бажано використовувати весь комплекс психолого-педагогічного впливу, який включає мотиваційно-ціннісні, інформативно-сміслові та художньо-практичні компоненти звукового втілення музичного твору. Такий комплекс стає технологічним підґрунтям формування інтерпретаційної культури майбутнього педагога-музиканта в процесі вокального навчання.

На основі проаналізованого і систематизованого матеріалу інтерпретаційну культуру вчителів музики визначено як комплекс

мотиваційних, когнітивних, аксіологічних і операційних елементів професійної діяльності, який засновується на позитивних емоційних реакціях особистості і дозволяє творчо інтерпретувати твори мистецтва, розкривати їх морально-філософський зміст, а також практично використовувати отримані знання у професійній діяльності.

Таким чином, інтерпретація музичних творів здатна виступати особливим механізмом, який орієнтує студентів у навчальній, а пізніше і професійній діяльності, озброює їх не тільки необхідними знаннями та вміннями, а й критеріями відбору і оцінки інформації, різними методами і рівнями пізнання, тобто досить широким методологічним інструментарієм.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми інтерпретаторської культури у майбутніх вчителів музики дозволив розробити організаційно-методичну модель, орієнтування на яку сприяє модернізації навчального процесу і впровадженні сучасних форм і методів роботи в процесі вокального навчання. Запропонована модель включає такі блоки: концептуальний (містить мету, педагогічні умови, наукові підходи та принципи навчання, компоненти інтерпретаційної культури); діагностичний (включає форми, методи, творчі завдання у галузі вокального навчання та педагогічні умови їх реалізації); контрольно-результативний (види контролю, обробка отриманих результатів).

На основі змістового наповнення вокального навчання як фахової дисципліни в освітньому процесі закладу вищої музично-педагогічної освіти, визначено комплекс педагогічних умов. Перша педагогічна умова – формування у студентів мотивації до інтерпретаційної діяльності. Передбачено, що ця педагогічна умова у контексті основної проблеми дослідження є провідною. У процесі навчання вокалу майбутні вчителі музичного мистецтва знайомляться з вокальними творами різних видів, стилів і жанрів завдяки розумінню національних вокальних шкіл, їх розвитку і особливостей співочої манери виконання. Під час такого ознайомлення вони навчаються аналітико-інтерпретаційній діяльності, усвідомлюють

взаємозв'язки між музикою і поетичним текстом, засвоюють вокальну термінологію. У студентів поєднуються абстрактно-логічні знання з емоційним сприйманням творів, що спонукає їх більш глибоко занурюватися у нотний текст, знайомитися зі стильовими особливостями композиторського письма. Разом з тим вони навчаються виділяти те головне, що стає стрижнем для педагогічної інтерпретації вокального твору, можливостей його застосування у різних ланках навчального процесу.

Друга педагогічна умова спрямована на розвиток у процесі навчання емоційно-образного сприйняття вокальних творів. Її застосування зумовлено тим, що емоційна сфера кожної особистості є складною та мінливою структурою, яка складається з уявлень і фантазувань. При цьому домінуючим мотивом можуть бути то одні, то інші спонуки залежно від зовнішніх або внутрішніх стимулів. Доведено, що студенти, у яких переважають художньо-пізнавальні та процесуально-змістові мотиви, із задоволенням включаються у творчу діяльність, беруть активну участь у концертах і конкурсах, захоплюються самим процесом розучування і виконання вокальних творів, залучають знання з інших фахових навчальних дисциплін тощо. Разом з тим ця умова орієнтує на забезпечення пріоритету самостійно-творчої діяльності і стає домінантною у процесі роботи над виконавською інтерпретацією.

Третя педагогічна умова – використання методів і технологій, які розвивають творче мислення студентів у процесі вокального навчання. Зазначено, що реалізація цієї умови вимагає створення сприятливого творчого середовища за рахунок використання у навчальному процесі різноманітних методів і форм сценічної діяльності (як колективних так і сольних). На початковому етапі навчання така діяльність найкраще проявляється у діалогічному спілкуванні студента і педагога за рахунок збільшення умов для творчості, використання у навчальному процесі різноманітних методів і форм виконавської діяльності.

Четверта педагогічна умова – праксеологічне посилення художньо-творчої підготовки студентів у процесі виконавської діяльності. Її застосування

передбачає впровадження в систему вокального навчання студентів художньо-творчих завдань, які поступово спрямовуються на прилучення до самостійної навчальної діяльності, використання різновекторних завдань для досягнення найкращого творчого результату.

Враховуючи аксіологічно-культурологічну спрямованість дослідження, в ньому були визначені *культурологічний, особистісно-орієнтований, системний і семіотичний підходи*, спрямовані на удосконалення фахової підготовки співаків. Їх застосування у професійному навчанні студентів-вокалістів дозволяє познайомити з усталеними в суспільстві і найбільш важливими культурними цінностями, створювати сприятливий психологічний клімат та умови для активної вокально-виконавської діяльності, досліджувати цей процес як систему, в якій функціонують усі теоретико-методичні складники професійного навчання, звертати увагу на зв'язок манери співу з фонетикою мови та вимовою, виявляти головну прикметну рису національної вокальної культури, спрямувати діяльність студентів у напрямку створення переконливої художньої інтерпретації вокального твору.

Сформованість інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музики охоплює мотиваційну, когнітивну, аксіологічну і діяльнісну сфери. Такі особистісні прояви було закладено у зміст структурних компонентів цього феномену та його критеріїв (мотиваційно-емоційний, когнітивно-інтегративний, аксіологічно-творчий та рефлексивно-діяльнісний). Разом вони розкривають різні сторони фахової підготовки студентів і дають змогу повніше вивчити і оцінити всю складність і багатогранність даного процесу, ефективність якого значною мірою залежить від застосованих у навчальному процесі наукових підходів, принципів та педагогічних умов.

Отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити методику формування інтерпретаційної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокальної діяльності, яка складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: мотиваційно-інформаційного, музично-накопичувального, виконавсько-творчого.

Сформованість усіх визначених компонентів інтерпретаційної культури на трьох етапах формувального експерименту забезпечувалася методами навчальної дискусії, естетичного переконання і оцінювання, кейс-методом, проведенням творчих конференцій, брифінгів, демонстрації вокальних творів різних жанрів, серії аутотренінгів.

Результати експериментальних дій з формування інтерпретаційної культури студентів факультетів мистецтв в процесі вокального навчання показали, що експериментальна методика дала позитивний результат. Порівняльний аналіз рівнів сформованості інтерпретаційної культури студентів експериментальної і контрольної груп на всіх етапах проведення дослідно-експериментальної роботи дозволив встановити позитивну динаміку в експериментальній групі, що свідчить про ефективність розробленої авторської методики і доцільність її впровадження у процес вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, інтерпретаційна культура, інтерпретаційна компетентність, вокальний спів, вокальна школа, педагогічний експеримент, наукові принципи, фахова підготовка вокалістів, музично-педагогічна освіта.

Abstract

Xin Lu. Methodological principles of forming the interpretative culture of a future music teacher in the process of vocal training.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 014 Secondary education (musical art). – Dragomanov Ukrainian State University. Kyiv, 2025.

Abstract content

The dissertation examines the actual problem of forming the interpretive culture of music teachers in the process of vocal training. Based on the analysis of scientific sources of aesthetic-philosophical and psychological-pedagogical direction, the work examines the phenomenon of "interpretive culture" and the possibility of its formation in the system of music-pedagogical education. The author

proposed a working definition of the concept of "interpretive culture of a music teacher in the conditions of vocal training", substantiated the creative potential of educational disciplines for its formation in the process of vocal training.

The analysis of the conducted studies showed that a lot of attention is paid to the issues of interpretation in art history. Scientists consider them in two aspects. According to the first - the ability to interpret musical works during one's own performance in accordance with the composer's intention; according to the second - to make corrections of musical works depending on educational tasks. Both directions of interpretation characterize the process of applying logical methods: from simple description to explanation and logical interpretation, which includes analysis, synthesis, comparison and juxtaposition. This division is justified because it reveals the actions of the interpreter in the creative interpretation of the artistic material in its verbal and performing aspects.

It is noted that musical art within the boundaries of culture is important to consider as general cultural communication and dialogue of different cultures. This perspective explains the connections and relationships that arise and are realized on the basis of cultural heritage and innovation, continuity and variability. Such continuity makes it possible to reveal the unique and unrepeatable that is preserved in traditions, and the variability of the development of art makes it possible to reveal the originality of its development at each new stage.

In music-pedagogical education, interpretive culture acts as a kind of integrative quality that absorbs the entire complex of necessary knowledge and skills. It is able to guide the future music teacher first in educational and later in professional activities, as it provides him not only with the necessary knowledge and skills, but also with criteria for selecting and evaluating information, a system of aesthetic ideas, various methods and levels of artistic knowledge, that is, with a fairly wide methodological toolkit.

At the same time, it is emphasized that the interpretive culture of a music teacher in the field of vocal training becomes a personal education that allows one to independently and consciously interpret musical works of various styles, genres

and directions, as well as to carry out their pedagogical correction. Thus, it was concluded that interpretative culture, which synthesizes a complex of personal properties and characteristics, specialized knowledge and skills, becomes for the future specialist a key professional quality that will determine the level of his success in future pedagogical activities.

The work revealed that for the effective formation of interpretative culture of students in the process of vocal training, it is desirable to use the entire complex of psychological and pedagogical influence, which includes motivational-value, informative-semantic and artistic-practical components of the sound embodiment of a musical work. Such a complex becomes the technological foundation for the formation of the interpretative culture of the future teacher-musician in the process of vocal training.

On the basis of the analyzed and systematized material, the interpretive culture of music teachers is defined as a complex of motivational, cognitive, axiological and operational elements of professional activity, which is based on positive emotional reactions of the individual and allows to creatively interpret works of art, to reveal their moral and philosophical content, as well as to practically use the acquired knowledge in professional activities.

Thus, the interpretation of musical works can act as a special mechanism that orients students in educational and later professional activities, equips them not only with the necessary knowledge and skills, but also with criteria for selecting and evaluating information, with various methods and levels of knowledge, that is, with a fairly wide methodological toolkit.

Theoretical-methodological analysis of the problem of interpreter culture among future music teachers made it possible to develop an organizational-methodical model, the orientation of which contributes to the modernization of the educational process and the introduction of modern forms and methods of work in the process of vocal training. The proposed model includes the following blocks: conceptual (contains the goal, pedagogical conditions, scientific approaches and principles of learning, components of interpretive culture); diagnostic (includes

forms, methods, creative tasks in the field of vocal training and pedagogical conditions for their implementation); control-resultative (types of control, processing of the obtained results).

Based on the content of vocal training as a professional discipline in the educational process of the institution of higher musical and pedagogical education, a set of pedagogical conditions is defined. The first pedagogical condition is the formation of students' motivation for interpretation activities. It is assumed that this pedagogical condition in the context of the main research problem is the leading one. In the process of vocal training, future music teachers get acquainted with vocal works of various types, styles and genres thanks to the understanding of national vocal schools, their development and the peculiarities of the singing manner of performance. During such familiarization, they learn analytical and interpretive activities, become aware of the relationship between music and poetic text, and learn vocal terminology. Students combine abstract and logical knowledge with emotional perception of works, which prompts them to dive more deeply into the musical text, to get acquainted with the stylistic features of the composer's writing. At the same time, they learn to distinguish the main thing that becomes the core for the pedagogical interpretation of vocal work, the possibilities of its application in various links of the educational process.

The second pedagogical condition is aimed at the development of the emotional and figurative perception of vocal works in the learning process. Its use is due to the fact that the emotional sphere of each individual is a complex and changing structure that consists of ideas and fantasies. At the same time, the dominant motive can be some or other motives, depending on external or internal stimuli. It has been proven that students with a predominance of artistic-cognitive and procedural-content motives are happy to be involved in creative activities, take an active part in concerts and competitions, are fascinated by the very process of learning and performing vocal works, attract knowledge from other professional educational disciplines, etc. At the same time, this condition focuses on ensuring the

priority of independent creative activity and becomes dominant in the process of working on executive interpretation.

The third pedagogical condition is the use of methods and technologies that develop students' creative thinking in the process of vocal training. It is noted that the implementation of this condition requires the creation of a favorable creative environment due to the use of various methods and forms of stage activity in the educational process. At the initial stage of education, such activity is best manifested in the dialogic communication between the student and the teacher due to the increase in conditions for creativity, the use of various methods and forms (both collective and solo) of executive activity in the educational process.

The fourth pedagogical condition is praxeological strengthening of artistic and creative training of students in the process of performance. Its application involves the introduction of artistic and creative tasks into the system of students' vocal training, which are gradually aimed at involving them in independent educational activities, the use of multi-vector tasks to achieve the best creative result.

Taking into account the axiological and cultural orientation of the study, it defined cultural, personality-oriented, systemic and semiotic approaches aimed at improving the professional training of singers. Their application in the professional training of vocal students allows to introduce them to the most important cultural values established in society, to create a favorable psychological climate and conditions for active vocal and performing activities, to investigate this process as a system in which all theoretical and methodological components of professional training function, to pay attention to the connection between the manner of singing and the phonetics of speech and pronunciation, to identify the main distinguishing feature of the national vocal culture, to direct the activities of students in the direction of creating a convincing artistic interpretation of a vocal piece.

The formation of the interpretive culture of future music teachers covers motivational, cognitive, axiological and activity spheres. Such personal manifestations were included in the content of the structural components of this phenomenon and its criteria (motivational-emotional, cognitive-integrative,

axiological-creative and reflective-active), together, they reveal various aspects of the professional training of students and make it possible to more fully study and evaluate all the complexity and multifacetedness of this process, the effectiveness of which largely depends on the scientific approaches, principles and pedagogical conditions applied in the educational process.

The obtained results of the ascertaining experiment made it possible to develop and implement the method of forming the interpretative culture of students of the faculties of arts in the process of vocal activity, which consists of three mutually determined stages, namely: motivational-informational, musical-accumulative, performance-creative. The formation of all defined components of interpretative culture at three stages of the formative experiment was ensured by the methods of educational discussion, aesthetic persuasion and evaluation, case method, creative conferences, briefings, demonstrations of vocal works of various genres, and a series of self-training sessions. The formation of all defined components of interpretative culture at three stages of the formative experiment was ensured by the methods of educational discussion, aesthetic persuasion and evaluation, case method, creative conferences, briefings, demonstrations of vocal works of various genres, and a series of self-training sessions.

The results of experimental actions on the formation of the interpretive culture of students of the faculties of arts in the process of vocal training showed that the experimental method gave a positive result.

A comparative analysis of the levels of formation of the interpretive culture of the students of the experimental and control groups at all stages of the research and experimental work made it possible to establish positive dynamics in the experimental group, which testifies to the effectiveness of the developed author's methodology and the expediency of its implementation in the process of vocal training of students of art faculties.

Key words: music teacher, interpretive culture, interpretive competence, vocal singing, vocal school, pedagogical experiment, scientific principles, professional training of vocalists, musical and pedagogical education.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові статті, опубліковані у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України

1. Лу Сінь (2021) Методичне забезпечення формування інтерпретаційної культури у майбутніх вчителів музики. Педагогічні науки: теорія та практика. No 2 (38), , ISSN 2522-4360 Вісник Запорізького національного університету № 2, 230-235 р.
2. Сінь Лу, Ольга Щолокова. Методичні засади формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя в процесі вокального навчання. Зб. наукових праць. Вип. 5, т.1, Вінниця 2025.
3. Lu Xin. Musical thinking of musicians-educators in the context of artistic interpretive culture // INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL "SCIENCE. BUSINESS. SOCIETY", WEB ISSN 2534-8485; PRINT ISSN 2367-8380, Vol. 6 (2021), Issue 2, P.P. 69-72.
4. Сінь Лу. (2021) Основи інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики. Методичні рекомендації. К.,ФОП І. Орлов, 41 с. www.apublisher.in.ua.
5. Щолокова О. П., Ткач М.М., Сінь Лу, Чжан Юйлі. «Формування інтерпретаційного мислення здобувачів вищої освіти в процесі вокальної підготовки: теоретичний аспект проблеми». Педагогічні науки, вип. 162, 2025. с. 65-74.

Публікації з наукової або професійної тематики, у яких додатково висвітлено наукові результати дисертаційного дослідження

6. Сінь Лу. (2020) Інтерпретаційна культура майбутнього вчителя музики Наука та освіта Збірка праць XIV Міжнародної наукової конференції. Хмельницький національний університет. С. 128-130.
7. Сінь Лу. Сутність поняття «Творчий потенціал» у процесі вокального навчання вчителя музичного мистецтва / Українське мистецтво у світовому культурному просторі: історія, сучасність та перспективи розвитку. Збірка праць Міжнародної науково-практичної конференції 18-19 березня 2025 р. Вінниця.
8. Сінь Лу. Принципи формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокального навчання. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецька освіта ХХІ століття: виклики сьогодення.», К., 24-25 квітня 2025 року.
9. Сінь Лу. Структура інтерпретаційної культури вчителя музичного мистецтва в процесі вокального навчання. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» Кривий Ріг, 12.05 2025.

ЗМІСТ

Анотації.....	2
Вступ.....	15
Розділ I. ІНТЕРПРЕТАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ	
1.1. Феномен музичної інтерпретації у науковому дискурсі.....	23
1.2. Творчий потенціал інтерпретаційної культури вчителя музики у процесі вокального навчання.....	45
Висновки до першого розділу.....	72
Список використаних джерел до першого розділу.....	76
Розділ II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.	
2.1. Наукові підходи і педагогічні умови формування інтерпретаційної культури вчителя музики в умовах вокальної підготовки	85
2.2. Змістова наповненість і діагностувальний інструментарій дослідження інтерпретаційної культури у процесі вокального навчання.....	109
Висновки до другого розділу.....	131
Список використаних джерел до другого розділу	133
Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	137
3.1. Стан сформованості інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики.....	137
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання.....	161
Висновки до третього розділу.....	191
Загальні висновки.....	197
Список використаної літератури до третього розділу.....	202
Додатки.....	206

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Підготовка сучасного вчителя музичного мистецтва відбувається в турбулентних умовах, які в цілому впливають на процес його навчання. Освітня парадигма України орієнтує сучасні педагогічні дослідження на підготовку кваліфікованих фахівців, здатних постійно розвиватися удосконалюватися і творчо мислити. Ці пріоритети визначені у Законі України «Про вищу освіту» (2019), у нових законах «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014, редакція 2020), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), в яких відмічається, що освіта вчителя має сприяти його національній і культурній ідентифікації, формувати ієрархію цінностей, вмотивовувати на творчу активність у професійній діяльності.

Не зважаючи на складні соціальні умови, у вітчизняній системі вищої музично-педагогічної освіти значно посилились вимоги до особистісно-професійного зростання студентів. Від такого фахівця суспільство очікує високої компетентності, заснованої на глибоких і різнобічних знаннях та креативного і мобільного мислення. Досягнення цієї мети потребує перегляду психолого-педагогічних засад навчання, його структурно-організаційної перебудови.

Усвідомлення майбутнім учителем музики власного професійного розвитку в якості не лише педагога-музиканта, а й музиканта-виконавця, його прагнення набути музично-виконавських знань і умінь, вміти аналізувати власний музично-педагогічний розвиток є можливими лише за умови цілеспрямованого формування інтерпретаційної культури як вагомого чинника професійного самовизначення.

З огляду на вищезазначене виявляється потреба удосконалювати вокальну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти з урахуванням того, що формування інтерпретаційної культури стає важливою складовою його професійної діяльності. Тому виникає потреба у розробці методичного забезпечення студентів у напрямку інтерпретаційної

компетентності, в основі якої лежить розвиток у студентів мотивації до осмислення музичних творів; насичення змісту навчальної програми з постановки голосу музично-творчим компонентом; використання методів, які апелюють до творчого мислення та емоційно-образного сприйняття музичних явищ.

Актуальність дослідження проблеми підтверджується зверненням до цього феномена вчених у галузі філософії (В. Андрущенко, Ю. Афанасьєв, Ж. Бреле, І. Інгарден, І. Зязюн, В. Кремень, М. Каган, В. Дільтей, С. Лісса, Д. Лукач та ін.), мистецтвознавства (В. Бєлікова, О. Котляревська, О. Лисенко, В. Москаленко, С. Шип та ін.), психології та педагогіки (В. Бондар, В. Войтко, Н. Карпенко, В. Моляко, В. Роменець, В. Рибалка, Л. Подоляк та ін.), теорії та педагогіки музичного виконавства (В. Антонюк, М. Давидов, Н. Мозгальова, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, Г. Падалка, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.). Музично-педагогічна доцільність застосування категорії «інтерпретаційна культура» зумовлюється актуалізацією питань щодо розвитку музичного мислення особистості, увагою до самореалізації майбутнього вчителя у виконавській діяльності.

Вирішення складних питань формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики має покладатися значною мірою на процес музично-педагогічної підготовки, оскільки він поєднує як педагогічну, так і виконавську складову. Важливість поєднання виконавської та педагогічної складової підтверджується працями і концепціями провідних вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі вищої музичної освіти (Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, О. Олексюк, О. Полатайко, О. Ростовський, В. Черкасов, В. Шульгіна, О. Щолокова, Лю Цінган, Се Тин, Чен Ше Хуін, Лін Чженьган та ін.). Водночас методика формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки як окрема цілісна система ще не була предметом дослідження у музично-педагогічній галузі освіти.

Узагальнення наукових позицій зазначених науковців стосовно набуття інтерпретаційних знань та умінь, а також існуючих в цьому плані методичних пошуків педагогів-музикантів дозволило виявити основні тенденції їх розвитку, обґрунтувати теоретичні аспекти формування інтерпретаційної культури студентів музично-педагогічних закладів з позицій музичної психології і педагогіки, розкрити цей феномен у процесі вокальної діяльності.

Позитивно оцінюючи здобутки представлених дослідників зазначимо, що ряд питань стосовно формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання залишаються недостатньо вивченими і опрацьованими. Актуальність нашого дослідження також підсилюється деякими суперечностями, що існують між:

- існуванням різноманітних методичних вказівок педагогів-музикантів та не достатнім висвітленням у цих матеріалах методів і підходів до формування інтерпретаційної культури студентів на всіх етапах фахового навчання;

- ускладненням змісту музично-педагогічної освіти, зростаючим обсягом необхідної інформації і обмеженістю часу, відведеного для її засвоєння.

- існуючим у навчальному (зокрема вокальному) репертуарі потужного музично-розвивального потенціалу і недостатнім його опрацюванням для формування у студентів інтерпретаційної культури;

- сучасними вимогами до музично-виконавської та педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та не розробленою методикою, спрямованою на постійне удосконалення інтерпретаційної культури студентів у процесі навчання.

Визначені у процесі дослідження суперечності, а також недостатній рівень розробки окресленої проблеми у методичних працях науковців зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Методичні засади формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.
Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри фортепіанного

виконавства та педагогіки мистецтва факультету мистецтв імені А. Авдієвського Українського Державного університету імені Михайла Драгоманова та складає частину наукового напрямку "Зміст, форми і методи удосконалення інструментальної підготовки здобувачів вищої мистецької освіти". Тема дисертації затверджена Вченою радою УДУ імені Михайла Драгоманова (протокол № 2 від 24 жовтня 2024 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці методичних засад формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – науково-методичне забезпечення та практична реалізація методики формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

1. проаналізувати сутність та зміст інтерпретаційної культури в музичному мистецтві;
2. виокремити структуру інтерпретаційної культури студентів закладів вищої музично-педагогічної освіти в умовах вокального навчання;
3. визначити критерії, їх показники та рівні сформованості інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музики у процесі вокальної підготовки;
4. визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музики, а також розроблену організаційну модель їх реалізації у навчальному процесі.

Об'єкт дослідження - процес фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Предмет дослідження - методика формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання.

Методи дослідження. Для досягнення визначеної мети дослідження і розв'язання поставлених у ньому завдань було використано комплекс різнопланових методів наукового дискурсу:

- *теоретичні*: аналіз естетико-філософської та психолого-педагогічної літератури, основних державних документів в галузі освіти; узагальнення, систематизація і порівняння різних поглядів науковців у аспекті музикознавства і музичної педагогіки з метою обґрунтування науково-теоретичних засад формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання; визначення основних понять дослідження, обґрунтування необхідних педагогічних умов для формування інтерпретаційної культури студентів; моделювання навчального процесу з метою побудови відповідної методичної системи навчання;

- *емпіричні*: спостереження, опитування, тестування, аналіз результатів вокального навчання; вивчення позитивного педагогічного досвіду педагогів у класі постановки голосу, педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої методики формування інтерпретаційної культури студентів у системі музично-педагогічної освіти України;

- *статистичні*: кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи, графічне відображення отриманих даних, застосування методів математичної статистики з метою узагальнення результатів дослідження та перевірки їх достовірності.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що:

- вперше теоретично обґрунтована та апробована організаційно-методична модель формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в умовах навчання співу, яка включає: мету, завдання наукові підходи та принципи інтерпретаційної культури, а також критерії,

рівні, педагогічні умови, методику (форми, методи, засоби) та моніторинг дослідження інтерпретаційної культури;

- удосконалено структуру інтерпретаційної культури вчителів музичного мистецтва, яка складається з мотиваційного, когнітивного, комунікативного та діяльнісного компонентів; подальшого розвитку дістали: форми і методи формування інтерпретаційної культури студентів музично-педагогічних закладів вищої освіти на різних етапах вокального навчання;

- подальшого розвитку набули форми і методи формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в умовах виконавської та педагогічної діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні та експериментальній перевірці методики формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, а також можливості використання матеріалів дослідження та його висновків для оновлення змісту та методики викладання вокальних дисциплін у навчальних закладах музично-педагогічної освіти. Матеріали і результати дисертаційної роботи можуть використовуватися для написання навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій з питань вокального навчання співу у музично-педагогічних закладах різного рівня акредитації.

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження. Основні положення та висновки дисертації обговорювалися та здобули позитивну оцінку на міжнародних науково-практичних конференціях – «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2016); «Сутність поняття «Творчий потенціал» у процесі вокального навчання вчителя музичного мистецтва/ Українське мистецтво у світовому культурному просторі: історія, сучасність та перспективи розвитку. Збірка праць Міжнародної науково-практичної конференції 18-19 березня 2025 р., м. Вінниця; «Принципи формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокального навчання». Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції

«Мистецька освіта ХХІ століття: виклики сьогодення», 24-25 квітня 2025 року; «Структура інтерпретаційної культури вчителя музичного мистецтва в процесі вокального навчання». Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» Кривий Ріг, 12.05, 2025 р.; «Змістова наповненість інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання». Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» К, 2025

Основні положення дослідження впроваджено на факультеті мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №07-10/793 від 28.04.2016), факультеті музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського Національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 560/18 від 28.05.16), інституті мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 560/18 від 28.05.16).

Публікації. Теоретичні положення та висновки дисертації були відображенні у 9 авторських публікаціях, з них – 2 у провідних фахових виданнях, 1 – у зарубіжному англомовному виданні, 1 – у методичних рекомендаціях, 5- у тезах Міжнародних конференціях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, 2 додатків. Повний обсяг дисертації складає 207 сторінок, з них 205 стор. основного тексту. Робота містить 11 рисунків та 13 таблиць.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У першому розділі проаналізовано наукові джерела з естетико-філософських і психолого-педагогічних засад щодо феномену «інтерпретаційна культура» і розкриті особливості його формування в системі музично-педагогічної освіти. Запропоновано робоче визначення поняття «інтерпретаційна культура вчителя музичного мистецтва», визначено художньо-творчий потенціал дисциплін вокального циклу для формування інтерпретаційної культури вчителя музичного мистецтва.

1.1. Феномен інтерпретаційної культури у науковому дискурсі.

Сьогодні педагогіка мистецтва приділяє багато уваги питанням інтерпретації, оскільки вони визначають компетенцію сучасного вчителя музичного мистецтва. Сучасними вченими це поняття розглядається у двох аспектах. За першим - це уміння інтерпретувати музичні твори під час власного виконання у відповідності із задумом композитора; за другим - здійснювати педагогічну корекцію музичних творів залежно від навчальних завдань. Таким чином, інтерпретація музичних творів здатна виступати особливим механізмом, який орієнтує студента в навчальній, а пізніше і в професійній діяльності, озброюючи його не тільки необхідними знаннями і вміннями, а й критеріями відбору та оцінки інформації, різними методами і рівнями пізнання, тобто досить широким методологічним інструментарієм.

Для визначення основного поняття нашого дослідження розкриємо основні складові поняття «інтерпретаційна культура». Наукове дослідження процесу формування інтерпретаційної культури у майбутніх вчителів музики розпочнемо з детального аналізу філософських та психолого-педагогічних основ категорії «інтерпретаційна культура». Ми вважаємо, що для цього

необхідно з'ясувати взаємозв'язок таких понять як «інтерпретація», «культура» та «інтерпретаційна культура».

Розглянемо кожне з визначених понять окремо. Перш за все зазначимо, що слово «інтерпретація» (interpretation) належить до міждисциплінарних понять, виступаючи у різних наукових галузях методологічним стрижнем. У філософському енциклопедичному словнику цьому поняттю надається наступне загальне трактування: «Інтерпретація у широкому значенні – фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, об'єктивованим у знаковій або чуттєво-наочній формі. Інтерпретація – основа будь-якого процесу комунікації, коли треба тлумачити наміри й вчинки людей, їх слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи» [82, с.220].

У інших словникових виданнях інтерпретація визначається як «фундаментальна операція мислення, надання сенсу будь-яким проявам духовної діяльності людини, об'єктивованим в знаковій або чуттєво-наочній формі; основа будь-якого процесу комунікації, під час якого доводиться трактувати наміри та дії людей, їх слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи»[12] Пронизуючи всю духовну діяльність людини, інтерпретація забезпечує її буття в культурі та різних комунікаціях. Наприклад, відомий французький філософ П. Рікер вважав інтерпретацію своєрідним рушієм культури.

У мистецтві інтерпретацію в широкому значенні почали розглядати як тлумачення твору в процесі його сприйняття. Тобто будь-яке сприйняття неможливо без інтерпретації, оскільки вона передбачає активну переробку інформації від отриманих вражень. Інтерпретації творів мистецтв властиві дві основні позиції: а) ретроспективне вивчення творів мистецтв (аналіз об'єктивних даних про твір, смисл та значення, втілені в ньому); б) особлива духовна діяльність свідомості, що включає уяву інтерпретатора, його досвід спілкування з мистецтвом.

З аналізу різних підходів до змісту поняття «інтерпретація», поширених у естетико-філософській і мистецтвознавчій літературі, зокрема у працях Ж. Бреле, І. Інгардена, С. Лісси, Д. Лукача, випливає, що інтерпретація творів мистецтва (музики, літератури та живопису) – це насамперед науковий підхід у пізнанні, який дозволяє скласти художній образ твору мистецтва у двох напрямках: орієнтації на концептуально-смісловий контекст, який втілюється у вербальній формі та аналізу творчої діяльності композитора, відтвореної у виконавському процесі.

Обидва напрямки інтерпретації характеризують процес застосування логічних методів: від простого опису, через пояснення і логічне трактування, яке включає аналіз, синтез, порівняння та зіставлення. Такий поділ можна вважати виправданим, оскільки він розкриває дії інтерпретатора у творчому осмисленні художнього матеріалу в його вербальному і виконавському аспектах.

Розглянемо особливості інтерпретації в музичному мистецтві. У збірнику статей «Музичне мислення: сутність, категорії, аспекти дослідження» зазначається, що інтерпретація – це «художнє тлумачення співаком, інструменталістом, диригентом, камерним ансамблем музичного твору в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики виразовими і технічними засобами виконавського мистецтва» [60]. Стосовно музичного контексту поняття «інтерпретація» означає «тлумачення» або «роз'яснення».

З наукової літератури також відомо, що інтерпретація у цьому виді мистецтва набуло інтенсивного розвитку в той час, коли композиторська творчість і виконавство стали набувати більшої самостійності, а виконавець отримав можливість інтерпретувати твори інших авторів. З того часу у музичному виконавстві термін «інтерпретація» отримав додаткове значення і використовується для позначення художнього трактування твору музикантом-виконавцем, який реалізовується у відповідному акті виконання.

Цікаві думки стосовно інтерпретації у музичному мистецтві знаходимо у працях композиторів і музикознавців XVIII-XIX століть, які почали використовувати поряд із терміном «виконавство» поняття «інтерпретація».

Тривалий час це поняття визначало тільки одне явище, а саме – озвучений варіант музичного твору в акті публічного виступу. Пізніше науковці почали його розгалужувати. Особливість такого розгалуження полягала в тому, що слово «виконання» означало продукт виконавської діяльності, а «інтерпретація» розглядалася як частина цього продукту, тобто творча і, разом з тим, суб'єктивна сторона виконання. Якщо у попередні часи композитори вимагали від виконавця точного дотримання усіх вказівок, представлених у нотному тексті, то тепер виконавцю надавалося більше свободи, а сам виконавський процес почали розуміти як творчу діяльність.

У даному випадку наведемо думку відомої піаністки Маргарити Лонг, яка стверджувала наступне: «Місія інтерпретатора – не тільки читання та "переклад" авторського тексту. Щоб відтворити твір великого майстра, повернути йому життя, піаніст повинен певним чином створити його заново... Інтерпретація сама по собі – твір мистецтва».

Висвітлення цієї проблеми вже знаходимо у трактаті К. Ф. Э. Баха «Досвід справжнього мистецтва клавірної гри», який містить думки автора стосовно багатьох виконавських і музично-педагогічних питань свого часу. Композитор вперше висунув ідею варіативної множинності виконавства. Він наполягав на тому, що кожен виконавець має свій смак, світогляд, власні вольові та інтелектуальні можливості, які є дуже важливими для трактування та виконання музичного твору.

Сучасні уявлення стосовно музичної інтерпретації засновуються на позиціях декількох поколінь видатних музикантів і педагогів. Загальноприйнятою стала думка, що інтерпретатор може відчувати під час виконання деяку свободу, але закладений у нотному тексті смисл твору не може бути довільним. З цього приводу видатні музиканти і педагоги (В. Пухальський, Й. Гофман, Г. Нейгауз) зазначали, що виконавець є

посередником між композитором і слухачем, але він має бути посередником-творцем. Тобто його фантазія має розвиватися у тому просторі, який надав йому композитор. Вони зауважували, що вищий рівень інтерпретації полягає в урахуванні культурно-історичного контексту твору, особистісних якостей інтерпретатора і аудиторії, в якій відбувається інтерпретування музичного твору.

На думку Л. Дрейфуса, використання слова «інтерпретація» для означення музичного виконання незмінно позиціонується як комплімент певному виду виконання, зазвичай з минулого: «описати виконання як «інтерпретацію» означає надати високе положення музичному акту, вкласти в нього високу, навіть філософську цінність» [88, 253]. Дослідник наголошує, що інтерпретація набагато перевершує звичайне відтворення музичних знаків, оскільки виконавець пропонує особисте «прочитання» твору.

Разом з тим з 70-х рр. XX ст. у музичному мистецтві посилилася увага до вивчення музичного тексту. Це сприяло змінам у традиційних відносинах між композитором, виконавцем і слухачем і проявилось у змінах акцентів, які безпосередньо мають відношення до інтерпретації. Значно зменшилася роль виконавця як інтерпретатора музичного твору, натомість інтерпретаційними функціями почали наділяти текст музичного твору і слухач. У свою чергу це змінило ставлення до автора як носія абсолютного творчого начала – йому надавали функцію майстра, який винахідливо і натхненно перетворює різні комбінації звуків у великий культурний текст.

Поняття «інтерпретація» широко обговорюється у музикознавстві. Воно визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання. Зокрема її представляють як активний творчий процес, в якому воля композитора має стати власною волею інтерпретатора; створення виконавської концепції стосовно таких виражальних засобів як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування; Також існує думка, що інтерпретацію можна розглядати у вузькому і широкому значенні. У вузькому

вона пов'язана з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям твору мистецтва.

Сучасні вчені-музикознавці також відмічають відмінність понять "виконання" та "інтерпретація". Вони вважають, що виконання є більш загальним поняттям, яке передбачає будь-яке втілення нотного тексту в живому звучанні перед слухачами. Натомість інтерпретація є особливим, окремим випадком, коли музикант виражає власне відношення до його смислу. Тобто виконання допускає просте відтворення, а інтерпретація вимагає індивідуального прочитання твору.

Згідно позиції В. Москаленко, у музичній практиці використовуються три різні тлумачення категорії «інтерпретація»:

- а) широке значення, коли цим терміном позначається певна галузь наукового знання;
- б) сама діяльність для осмислення-тлумачення музичного твору;
- в) більш вузьке значення, коли даним терміном позначається результат такої діяльності.

Автор звертає увагу на те, що специфіка музичної інтерпретації визначається, по-перше, властивостями матеріалу, що інтерпретується, по-друге, завданнями, які ставить перед собою інтерпретатор, і, по-третє, особливостями інтерпретації у контексті діяльності [57, с. 7]..

Для своєї аргументації В. Москаленко наводить приклади, які свідчать, що інтерпретатором музичного твору може бути не лише виконавець. Ним може бути педагог, музичний лектор, критик, музикознавець та інші особистості, які вербально описують, пояснюють, роблять науковий аналіз музичного твору. Цей процес ґрунтується на науковій, вербальній, виконавській та звичайній інтерпретації.

Так, звичайна інтерпретація широко використовується в пізнавальній діяльності. Вона може здійснюватися засобами різних мов, у тому числі й мовою мистецтва через художній опис, пояснення, трактування. Завдяки їй інтерпретуються різні предмети і явища навколишньої дійсності. Під час

синтезу елементів звичайної і наукової інтерпретації виникають художня вербальна і виконавська інтерпретації. [57, 4]

Подібне ставлення до цієї проблеми знаходимо у дисертаційному дослідженні О. Котляревської «Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування». Авторка визначає інтерпретацію як специфічну форму культурної діяльності. Вона концентрує увагу на культурологічному значенні інтерпретування, тому тематичний аспект її дослідження охоплює специфічну форму творчої діяльності інтерпретатора і характеризує культурологічні та культурно доцільні тенденції цієї діяльності [40].

У мистецтвознавстві інтерпретацію традиційно розглядають в аспекті трактування музичного твору під час його виконання. Важливою особливістю сучасних досліджень є те, що дослідники припускають наявність у виконавця в умовах інтерпретації активного ставлення до музики, індивідуального підходу та реалізації власного творчого задуму. При цьому дослідники приділяють значну увагу розкриттю ідейно-образного змісту виконавськими засобами у напрямку об'єктивно-суб'єктивних чинників, спрямованих на глибоке виявлення художнього задуму композитора і виконавських можливостей виконавця.

Що стосується відповідності виконання задуму композитора, то науковці, педагоги і виконавці поділяються на дві категорії. Одні наполягають на повній відповідності виконання музикантом задуму композитора, інші обстоює право виконавця на творче втілення власного задуму. Але потрібно визначити, що за останні десятиліття перемагає другий підхід. У поглядах науковців і педагогів простежується думка, що пізнання музичного твору пов'язано з розвитком умінь інтерпретувати, аналізувати, синтезувати, встановлювати між ними взаємозв'язки.

Крім того, сформованість уміння інтерпретувати передбачає здатність самостійно і свідомо тлумачити музичні твори різних жанрів, стилів,

напрямків, а також корегувати власну інтерпретацію в залежності від завдань, які ставить перед собою виконавець.

Виконавські дії розглядаються у зв'язку з розумовими діями. Музична діяльність неможлива без емоційного виконання та створення художнього образу. Для засвоєння музичних творів необхідними є знання загальних законів музики, особливості музичного розвитку, принципів будови форми, специфіки гармонійної та мелодійної мови тощо. В цьому плані слушною виявляється думка Л. Мазеля, який вважав, що сила інтерпретації вимірюється, перш за все, плідним поєднанням художнього і технічного, її цінністю і змістовністю.

Безумовно, виконавська інтерпретація спирається на відповідні знання та аналітичні навички, але разом з тим передбачає розвинену інтуїцію та художнє відчуття. В її основі лежить музична інтонація, а засобом осмислення виступає музична стилістика. З музично-виконавських позицій поняття “інтерпретація”, перш за все, передбачає індивідуальне бачення музичного твору, особистісне до нього ставлення.

Зокрема В. Крицький зауважує, що формування інтерпретації відбувається в свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмету інтерпретації, а вже потім реалізується, тобто може бути реалізованим у виконанні або якійсь іншій формі [44]. Отже інтерпретація – це індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного відчуття музичного твору.

Важливою ознакою виконавської інтерпретації є художність. Вона є сукупністю ознак і характеристик, за допомогою яких музичний твір характеризується як суспільна свідомість і мислення, засіб пізнання і відображення дійсності, художня форма і художній зміст, художній процес і художній образ. Завдяки їм у слухачів виникають образні уявлення, фантазія, пробуджуються почуття та емоції.

Разом з тим невід'ємною складовою виконавського процесу є уміння і навички, які допомагають належно виконувати певні дії. У становленні художньої інтерпретації вони виступають складним процесом аналітико-синтетичної діяльності, допомагають на практиці створити і закріпити асоціації між завданням, необхідним для виконання музичного твору, та набутими знаннями.

У формуванні умінь художньої інтерпретації виділяються такі стадії:

- ознайомлення з музичним твором, усвідомлення його змісту; ознайомлення з творчістю композитора;
- загальний аналіз стильових особливостей твору та засобів виразності;
- визначення образів, основних інтонацій, ідеї, образно-смислової сфери;
- технічне засвоєння нотного тексту у відповідності з образним змістом твору; визначення його головних тем та допоміжних інтонацій; виявлення кульмінаційних вершин інтонацій;
- розв'язання виконавських труднощів за допомогою технічних прийомів та способів, які відповідають образному змісту та засобам виразності;
- створення цілісного художнього образу музичного твору, власної інтерпретації.

Отже, сутнісною характеристикою майстерності виконавця виступають його художньо-інтерпретаційні уміння, які відображають рівень його образного сприймання, естетичних уподобань, творчих здібностей.

Для нас також цікавим є осмислення психологічних особливостей виконавської інтерпретації в умовах концертного виступу (М. Бенюмов, О. Йоркіна, Д. Юник). Вони визначають, що артистизм, емоційна реакція, експресія виконавця та його поведінка на сцені зумовлюються присутністю слухачів. З одного боку, публіка збагачує процес відтворення виконавської інтерпретації, а з іншого емоційна реакція виконавця позитивно впливають на публіку, що в сукупності сприяє досягненню високого рівня виконання і сприймання та розуміння художнього змісту музичного твору слухачами.

Таким чином, художня інтерпретація музичних творів стає ефективним засобом фахової підготовки студентів, спрямованим на розвиток пізнавальних процесів (музичної уяви, музичного мислення, уваги), емоційно-вольової сфери, творчих та музичних здібностей студентів музичних спеціальностей.

Створення переконливої інтерпретації вимагає від виконавця володіння певними особистісними та професійними якостями. Назвемо деякі з них:

- знання семантичних можливостей музичної мови, а також особливостей використання композиційних і мовних засобів у різних музичних стилях;

- наявність розвинутого музичного слуху і слухового досвіду;
- володіння сформованим музичним смаком та розвинутою інтуїцією;
- набуття емоційної та інтелектуальної зрілості;
- володіння різноманітними видами виконавської техніки – рухової, звукової, динамічної, тембральної.

Але в усіх випадках, незалежно від широкої варіативної можливості осмислення інтерпретатором, важливо забезпечувати змінне трактування, оскільки в музичному творі є певні варіанти, які спрямовують процес його розуміння.

Схожа традиція використання цих термінів простежується в дослідженнях музикантів-педагогів. На думку Г. Падалки, інтерпретація належить до засадничих понять музичного мистецтва. Дослідження її проблем на сьогодні включає безліч аспектів, які відрізняються один від одного різними параметрами – галузевою приналежністю (естетика, культурологія, музикознавство, психологія, педагогіка, соціологія), науковими підходами до дослідження (аналітичне осмислення, теоретичні узагальнення, практичні спостереження, методичні рекомендації, персоніфіковані огляди тощо) [65, с. 17].

Крім виконавської інтерпретації дослідниця виділяє ще словесну та педагогічну її різновиди. Вона вважає словесну інтерпретацію важливим інструментом педагогічного впливу на художню свідомість студентів. Адже

виразне слово педагогів відіграє особливу роль, допомагаючи студентам не лише розібратись в структурі художнього образу, а й збагнути його красу, глибше сприйняти змістовне наповнення музики. Вчена підкреслює, що педагогічна інтерпретація музичного матеріалу засобами слова є широко вживаним підходом у навчально-виховній практиці. При цьому художній та педагогічний компоненти, доповнюючи один одного, складають цілісне явище, яке характеризує професійну діяльність вчителя музичних дисциплін.

Авторське визначення терміну «інтерпретація» надала відомий педагог Т. Пляченко. На її думку, інтерпретація - це художньо-звукова реалізація нотного тексту в процесі виконання, яке залежить від авторського задуму та індивідуальних психологічних та фізіологічних особливостей виконавця» [66, с. 165].

Цікавий погляд на інтерпретацію має дослідниця В. Корзун. Вона визначає її як особистісне розуміння твору і вказує, що цей процес завжди включає дві сторони: інваріантну та варіативну. Перша поєднує в собі особливості авторської позиції, конкретно-історичне розуміння, загальний емоційний стан твору, специфіку роботи над твором; друга пов'язана з особистісним контекстом: з обставинами сприйняття, психологічним типом того, хто сприймає інформацію, рівнем інтелекту та освіченості виконавця [38, с. 75].

Доволі обгрунтоване розуміння цього явища найбільш точно представлено у роботах сучасних авторів. Так, Ю. Монахова звертає увагу на те, що музична інтерпретація – це аспект музичної практики, що виходить з відмінності між фіксованим нотним текстом та його живим виконанням і якому завжди притаманний елемент непередбачуваності. Серед основних компонентів, що підлягають виконавській інтерпретації, дослідниця називає темп, динамічні відтінки та штрихи. При цьому вона наголошує, якщо темп має відносно статичну величину, то прочитання агогіки і штрихів залежать безпосередньо від сприйняття виконавця-інтерпретатора.

Декілька визначень цьому поняттю надає Н. Рябуха. Вона розкриває інтерпретацію як «системний засіб пізнання семантико-комунікативних зв'язків між композиторським задумом та її звуковою реалізацією виконавцем»; «творчий акт, специфічний вид культуротворчості, індивідуальний принцип відтворення звукового образу світу крізь призму внутрішнього духовного світу виконавця-інтерпретатора. За визначенням дослідниці, категорія пізнання музичної інтерпретації, як і будь-якої іншої інтерпретації, залежить від рацію, тобто від інтелектуального механізму сприйняття, тому розкриває індивідуальність інтрпретатора. [73, 136].

Зауважимо, що у понятті «інтерпретація» автори у своїх дослідженнях (Л. Василевська-Скупа, М. Давидов, І. Котляревська, В. Крицький, І. Могилевська, О. Рудницька, О. Щолокова) об'єднують процес поступового виконавського засвоєння та ідейно-образного змісту музичного твору з результатом творчої діяльності, тобто виконавським інтерпретуванням. Така спрямованість їх пошуків дозволяє осмислити культурно-естетичний досвід інтерпретування з позиції нового часу і сформувати у свідомості виконавця власні зразки інтерпретацій, на основі яких він може оцінювати і трактувати музичні твори.

Разом з тим науковці доводять, що не може бути нескінченної варіативності інтерпретації. Діапазон її трактувань має певні обмеження. Їх наявність переводить інтерпретацію з площини психологічної свободи в площину наукового методу пізнання. Вважається, що провідна роль у цьому процесі належить герменевтичному підходу, завдяки якому відбувається адекватне відновлення смислу художнього явища, а також його визначення в історичному контексті й розумінні культурної традиції.

Це дає нам підставу розглядати художню інтерпретацію як творчу діяльність, що включає сприймання твору (початкове ознайомлення), осмислення (створення одного з варіантів продукту первинної творчої діяльності митця) та відтворення його в умовах вербального або виконавського спілкування з аудиторією. Під час проходження цих етапів

відбуваються усвідомлення та узагальнення закономірних взаємозв'язків між об'єктивними характеристиками твору і безпосередньо емоційно-естетичним переживанням, які є орієнтиром у виборі засобів, способів і форм вираження свого відчуття і розуміння змісту певного твору мистецтва.

Підсумовуючи наші аналітичні викладки стосовно інтерпретації музичних творів, можемо зробити наступні висновки:

- інтерпретацію науковці відносять до властивостей людської свідомості, яка залежить не тільки від особистісних, а й соціальних факторів;
- художня інтерпретація передбачає поєднання трьох складових: автора твору, його тексту та інтерпретатора;
- зміст художнього твору може бути багатограним, а відтак інтерпретуватися на різних рівнях сприймання;
- багатогранність художніх образів утворює можливість створення багатьох інтерпретацій, але їх кількість не може бути безкінечною.
- відмінність музичної інтерпретації полягає у властивостях нотного тексту, завданнях, які ставить перед собою інтерпретатор та особливостях інтерпретації у контексті виконавської діяльності.
- Наше бачення інтерпретації музичного твору на прикладі вокального навчання представлено у категорійній матриці цього процесу і відображено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Категорійна матриця інтерпретації музичного твору у вокальному мистецтві

Явище	Загальне	Особливе	Одиничне
Загальне	Мистецтво	Вокальне мистецтво	Музичний твір
Особливе	Музичне мистецтво	Жанр вокального мистецтва	Художня інтерпретація
Одиничне	Вид музичного мистецтва	Форма музичного твору	Виконавська інтерпретація

* складено автором

Розглядаючи проблему формування інтерпретаційної культури вчителя музичного мистецтва зазначимо, що у науковому дискурсі існує багато визначень поняття «культура». Серед них ми обираємо обґрунтування, в якому культуру представляють історично сформованими процесами, спрямованими на дії та реакції людей за допомогою внутрішніх та зовнішніх стимулів. У такому розумінні культура окремої людини характеризує її поведінку, яка належить до певного суспільства або соціальної групи.

Оскільки такі уміння передбачають здатність до самостійного і свідомого тлумачення музичних творів різних стилів, жанрів і напрямів мистецтва, а також їх педагогічної корекції, будемо розглядати сформованість таких умінь у контексті культури як соціального явища.

Цікавою виявляється еволюція поглядів щодо виявлення суті поняття «культура» в історії філософії. Так, головним гаслом філософської думки епохи Ренесансу був такий: людина – творець культури. Поступово, в епоху Просвітництва його замінили на раціонально-гуманістичне тлумаченням культури як головної мети суспільно-просвітницької та виховної діяльності людини. В ті часи просвітницька діяльність вважалася необхідною умовою залучення людини до культури.

Поступово точки зору науковців стосовно культури збагачувалися новими уявленнями. З розвитком наукової думки вчені почали розуміти, що культура змінюється у часі і просторі. Вона яскраво проявляється у житті народів, які утворюють людство, а неповторність її особливостей формує культурну різноманітність.

Широке тлумачення цього поняття викликали серед вчених різні наукові обґрунтування зі своєрідними відтінками. Найбільшої популярності отримали концепції А. Швейцера, О. Лосєва, В. Мамардашвілі, Е. Маркаряна, К. Леві-Стросса, М. Хайдеггера, А. Моля. Не зважаючи на деякі розбіжності у міркуваннях цих вчених, головну роль вони відводили культурі як основи людського взаєморозуміння і універсальній властивості суспільного життя.

Поступово серед науковців виокремлювалася думка, що людина є суб'єктом і носієм культури, а її існування та розвиток має служити потребам людини. Таку думку у поетичній формі висловив Микола Реріх. Він зазначив, що культуру можна розглядати "як любов до людини, як синтез дієвого блага, осередок просвіти і краси".

Серед них привертає увагу думка М. Хайдеггера, який розглядав культуру з аксіологічної позиції. На його думку, сучасну діяльність людини важливо розуміти як культурну шляхом культивування вищих людських чеснот. . Вчений вважав, що аксіологічна картина світу розкриває культуру в контексті предметного уявлення. [17, с. 313—332.]

Згідно точок зору українських філософів культура є соціально значимою творчою діяльністю і характеризується діалектичним взаємозв'язком її проявів. Вона передбачає усвідомлення людиною вже існуючих на попередніх етапах продуктів творчості та їх засвоєння та відтворення у нових умовах. Цікавою, на наш погляд, є думка І. Огієнка, який вважав, що запорукою культурного різноманіття є свобода вираження думок, плюралізм засобів інформації, багатомовність, рівний доступ до творчості, науково-технічних знань, в тому числі в цифровій формі. Він зазначав, що українській культурі з самого початку були властиві відвертість світу, відсутність ксенофобії та гуманізм. [64]

Тобто у міркуваннях цих вчених мова йде про перетворення досвіду та багатства людської історії на внутрішнє багатство індивідів, які знову втілюють зміст цього багатства у своїй індивідуальній, соціально орієнтованій і творчій діяльності, спрямованій на перетворення дійсності та самої людини.

Поняття «культура» в педагогічному аспекті розглядає дослідниця О. Шевнюк. Вона вважає, що цей феномен необхідно розглядати у вигляді специфічного способу людської діяльності, який дозволяє співвіднести її складові частини з суспільством. Незважаючи на різноманітність визначень, культуру як явище можна розглядати у вигляді не взаємовиключних, а взаємододаткових понять. Тобто правомірним може бути ставлення кожного з

визначень у зв'язок з іншими рисами і властивостями культури, а саме: способу діяльності з діалектично пов'язаними предметними продуктами культури; суб'єктивні цінності з об'єктивними знаннями і практичними уміннями; соціальну інформацію з сукупністю кодуючих знакових систем або мов, що дозволяє її зберігати і транслювати; креативний потенціал культури з репродуктивним і нормативним потенціалом її традицій». [85, 29].

Разом з тим, дослідниця зазначає, що людина завжди залишається фактичним суб'єктом культурних процесів. Вона проявляє себе не лише пасивним «продуктом окультурення», тобто механічним транслятором засвоєних нормативних зразків, а і активним їх інтерпретатором .

Отож, можемо зробити висновок, що не зважаючи на деякі розбіжності, поняття “культура” у тлумаченні науковців тісно пов'язується із сутністю людини та її діяльністю. У різних проявах вона допомагає людині зрозуміти та виразити своє ставлення до навколишнього світу.

Важливою складовою культури є її аксіологічна спрямованість, яка міститься в її художній частині. У зв'язку з цим у наукових джерелах з'явилося поняття “художня культура”. Тобто можна сказати, що художня культура є складовою культури, яка об'єднує в собі духовні і матеріальні цінності, виражені у різних видах мистецтва. В художній культурі людина одночасно виступає об'єктом і суб'єктом.

Разом з тим поняття «художність» у науковій літературі використовується дослідниками для визначення міри естетичності твору мистецтва. Наприклад, під час розгляду твору мистецтва важливо враховувати можливість його включення в культурне життя наступних поколінь з позицій естетичної і гедоністичної оцінки. Саме ці функції мистецтва найбільш повно реалізують потребу людини у «вільній грі уяви», формують уміння визначити красу твору, сприймати його у гармонійному зв'язку частин і цілого.

У культуро-творчому процесі мистецтва важливу роль відіграє музична культура, яка існує в духовному, інтелектуальному, художньо-естетичному та освітньо-просвітницькому вимірах. Тут доречно також згадати афоризм

видатного китайського філософа Конфуція: “Якщо хочеш дізнатися, чи все добре з правлінням будь-якої держави, чи здорова її мораль, то послухай її музику”.

Вивчення музичної культури у межах різних споріднених дисциплін, зокрема таких як історія і теорія музики, музична філософія і естетика, музична психологія, дозволяє зрозуміти складні питання, пов’язані з еволюцією її розвитку, а також сформувати особистісні орієнтації в музичному мистецтві. В межах цих дисциплін музична культура поєднує в собі знання з естетичними та аксіологічними уподобаннями, допомагає осмислити особливості творчого процесу.

У цьому плані цікавою є думка відомого німецького музикознавця К. Дальхауза, який у роботі «Аналіз та ціннісне судження» зазначає: «Вплив музики спочатку складається з виконання та сприйняття, але згодом у літературних осмисленнях та їх прочитанні, він не стає «зовнішнім» відносно творів, а вторгається в їхню субстанцію, що сприймається як історично мінлива». Звідси можна зробити висновок, що «розуміння музики передбачає засвоєння музичної, і музично-мовної традиції, в якій «інтерпретація» у сенсі «створювати музику» та інтерпретація у сенсі «тлумачити музику» зливаються» [95].

Думка К. Дальхауза є цілком прийнятною для визначення у нашому дослідженні інтерпретаційної культури. Вона повною мірою реалізується у системі музично-педагогічної освіти і знайшла відображення і таких дисертаційних дослідженнях В. Крицького «Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти» та М. Демір «Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки». Цій проблемі присвячені також дослідження Г. Шостака, В. Корзун, О. Ляшенко, С. Петренко, С. Феруза.

До прикладу, наш вітчизняний дослідник Г. Шостак розглядає музичну культуру в особистісному вимірі. Він вважає її складним інтегрованим

утворенням, яке передбачає вміння орієнтуватися в різних музичних жанрах, стилях і напрямках; володіти ґрунтовними знаннями музично-теоретичного та естетичного характеру; мати високий музичний смак і здатність емоційно відгукуватися на зміст різних музичних творів. Крім того, автор наголошує на важливості набуття творчо-виконавчих навичок (співу, гри на музичних інструментах тощо) [86 , 6].

Конкретизуючи це поняття, С. Феруз розкриває структуру музичної культури особистості. Він вважає, що вона включає в себе такі компоненти:

- музична спрямованість (потреби, інтереси, мотиви);
- розвинені музичні здібності (талант, обдарованість);
- широкий музичний досвід (знання, уміння та навички);
- музична активність й самостійність(творчий потенціал.

У ракурсі нашого дослідження цікавими виявляється дослідження, які розкривають поняття «виконавська культура». У це поняття науковці включають такі важливі складові як естетична свідомість (інтерес, потреба, здібності, ціннісні орієнтації, світогляд, смак, світогляд в цілому). Так, дослідник Лі Данься зазначив, що науковці досліджують виконавську культуру в сукупності потреб особистості, її оцінних уявлень, смаків, загальних і спеціальних здібностей, творчої позиції, виробленої в процесі активного засвоєння культурних цінностей.

Дослідниця Н. Згурська зазначила, що виконавська культура, віддзеркалюючи особистість інтерпретатора, є мірою його духовного, професійного розвитку, ступенем розкриття індивідуальності виконавця відповідно до об'єктивної основи твору під час інтерпретаторської діяльності

Вона зауважує, що культура виконавця є найважливішою якісною характеристикою рівня його розвитку, способом і мірою реалізації її сутнісних сил, здібностей та обдарувань. Процес формування виконавської культури може бути ефективним за умов естетизації навчального процесу; взаємодії мистецтв і міжпредметних зв'язків; використанні особистісного підходу, індивідуалізації і диференціації навчально-творчих завдань, спрямованих на

формування його інтелектуального мислення [29]. Особливого характеру набуває вокально-виконавська культура в діяльності співака, що проявляється в інтеграції його виконавських та художніх якостей і визначає якість професійної вузівської освіти. Її формування вимагає постійної уваги з боку всіх учасників навчального процесу.

Деякі науковців (О. Чурікова-Кушнір, Н. Швець) у контексті вокальної культури особистості виокремлюють її вокально-інтонаційну складову. Вони підкреслюють, що саме вокально-інтонаційна культура є цілісним структурним утворенням, в якому взаємодіють специфічні компоненти (музичний слух, вокальне інтонування) та загальні компоненти (інтелектуальний, потребово-мотиваційний, емоційний, діяльнісний, творчий). Вони також зазначають, що у діяльності студентів-вокалістів формування естетичної свідомості відіграє виняткову роль: вона проникає в художньо-образну концепцію твору, надає позитивний вплив на сам виконавський акт, допомагає налагодити виконавські рухи тощо.

Підсумовуючи погляди науковців на процес творення музичної культури зазначимо, що у їх дослідженнях культура інтерпретації в музично-педагогічній освіті зазвичай трактується як діяльність із засвоєння суб'єктом різних музичних творів, виступаючи основою професійної підготовки студента-музиканта. При цьому зауважимо, що О. Рудницька у трактуванні поняття «художньо-педагогічна інтерпретація» наголошує на важливості саме процесу тлумачення, адже визначає його як «своєрідне тлумачення художнього твору, яке залежить від індивідуальності, соціальної належності та рівня розвитку суб'єкта», в основі даного процесу знаходиться спільна художньо-творча діяльність викладача і студента [72 с. 130]. У такому контексті під цим поняттям мають на увазі певні якісні характеристики діяльності, що включають не тільки професійний, а й особистісно-ціннісний компоненти: мотиваційну, логіко-конструктивну і художньо-практичну складові.

У цьому ракурсі інтерпретаційна культура узгоджується з такими якостями студента-музиканта як професійна культура, методологічна культура, хоча вона не прямо пов'язана з цими поняттями. У такому ракурсі вона не тотожна поняттю «художня інтерпретація» і не обмежується лише інтерпретацією музичного твору як акту виконавської діяльності. Це якість, за визначенням В. Крицького, пронизує різноманітні життєві сфери майбутнього фахівця – його пізнавальну діяльність і життєвий досвід, наукові знання і сприйняття творів мистецтва, світоглядні критерії та систему ціннісних орієнтацій [44].

На думку науковця, вона є своєрідним «освітнім метатекстом», який стає основою фахової підготовки студента-музиканта. Він доводить, що вміння художньої інтерпретації є необхідною складовою професійної підготовки студентів музичних факультетів і це знаходить відображення у різних виявах музично-педагогічної діяльності (інструментальній, вокальній, хоровому виконавстві, диригуванні, вербальному тлумаченні художніх творів).

В іншому ракурсі цю проблему розглядає М. Демір. На її думку, інтерпретаційна культура майбутнього вчителя музики – це цілісне інтегративне утворення, яке виражається в розумінні та тлумаченні педагогічної дійсності у всій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, заснованих на комплексі знань, умінь і навичок, а також на творчому досвіді, спрямованому на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів [24].

Цікаву позицію щодо художньо-сміслового інтерпретування музичного твору висловила Л. Кондрацька. Вона зауважує, що у структурі художньо-сміслового моделювання виокремлюються:

- ціннісний орієнтир (знак-архетип – культурно-історичний символ – суб'єктивне значення символу – дискурси суб'єктивного значення символу як інформаційний привід);

- форму існування (сакральний простір – простір сакрального мистецтва – простір мистецтва – простір виробництва-споживання арт-продукту);

- тип митця (провідник одкровення – коментатор – автор – ініціатор проекту).

Серед критеріїв достовірності художнього моделювання предметної сутності дослідника визначає:

- цілісність (за принципом оформленості смислового віддзеркалення первообразу в антиномічній єдності свідомого і безсвідомого, чуттєвого і раціонального, необхідно даного і вільно відтворюваного);

- самодостатність (за принципом відповідності між сутнісною характеристикою факту явища і її художнім смислом);

- суб'єктивну незаангажованість [48, с. 333].

Отже, можемо констатувати, що опис музичного твору характеризується перекладом музичних понять і категорій на вербальну мову. Чим старанніше інтерпретатор намагається розкрити думки композитора і особисті переживання та їх осмислити, тим більше він залучає додаткових засобів, наприклад, образних і емоційно-психологічних характеристик, літературно-поетичних джерел, аналогій з іншими видами мистецтв, якими можна описати музичне явище.

Таким чином, уточнення понять «інтерпретація», «художня інтерпретація музичного твору» та «художня інтерпретація творів мистецтва» дає можливість усвідомити, що процес розуміння і пізнання творів мистецтва має загально-художнє значення і його можна розглядати як головну закономірність художньо-творчої діяльності. Це дає можливість сконцентрувати увагу на особливостях формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва і розглянути її в контексті музично-творчої діяльності педагога музиканта. Взаємодію цих понять представимо на рис. 1.1.

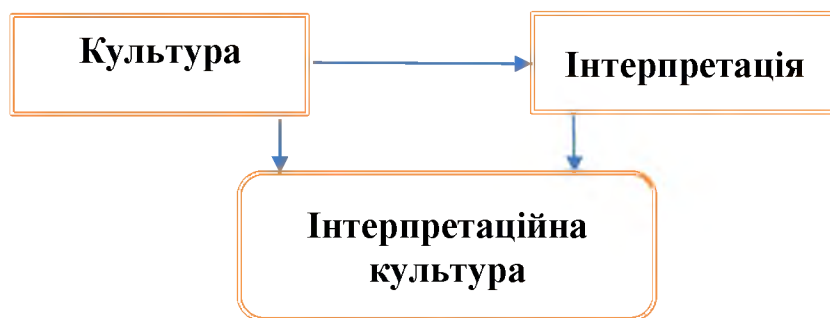


Рис. 1.1. Взаємодія понять «культура», «інтерпретація» та «інтерпретаційна культура» (авторська розробка)

У музично-педагогічній освіті інтерпретаційна культура стає своєрідною інтегративною якістю, яка вбирає весь комплекс необхідних знань та умінь. Вона здатна орієнтувати майбутнього вчителя музичного мистецтва спочатку в навчальній, а пізніше і в професійній діяльності, оскільки забезпечує його не тільки необхідними знаннями та вміннями, а й критеріями відбору та оцінки інформації, системою естетичних уявлень, різними методами і рівнями художнього пізнання, тобто досить широким методологічним інструментарієм.

Підсумовуючи вище викладене зазначимо наступне:

- інтерпретація як особлива властивість людського мислення залежить не тільки від особистісних, а й культурно-соціальних факторів;
- особливістю художньої інтерпретації в галузі музичного мистецтва є те, що вона включає три фактори: композитора – нотний текст – інтерпретатора;
- під час інтерпретування музичного твору важливо враховувати, що художній задум композитора може бути багатогранним, тому трактуватиметься на різних рівнях сприймання інтерпретатора;
- художній задум утворює структуру з руховими зв'язками усіх елементів;
- складна структура художнього задуму надає можливість створювати багато різних інтерпретацій, однак ця можливість має свої межі.

Відтак інтерпретаційну культуру вчителя музичного мистецтва в галузі вокальної підготовки ми розглядаємо як особистісне утворення, яке передбачає здатність самотійно і свідомо тлумачити музичні твори різних стилів, жанрів і напрямів, а також здійснювати їх педагогічну корекцію.

Музичне мистецтво в межах культури бажано розглядати в рамках загальнокультурної комунікації та діалогу культур. В цьому ракурсі пояснюються зв'язки і відносини, які виникають і реалізуються на основі культурної спадщини та інновацій, наступності і мінливості. Така спадкоємність дозволяє виявити унікальне та неповторне, що зберігаються в традиціях, а мінливість розвитку мистецтва дає можливість виявити своєрідність його розвитку на кожному новому етапі.

Для ефективного формування інтерпретаційної діяльності студентів в процесі вокального навчання бажано використовувати весь комплекс психолого-педагогічного впливу, який включає мотиваційно-ціннісні, інформативно-сміслові та художньо-практичні компоненти звукового втілення музичного твору. Такий комплекс стає технологічним підґрунтям формування інтерпретаційної культури майбутнього педагога-музиканта в процесі вокального навчання. Інструментарій, який буде використовуватися для формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики, тісно пов'язаний з технологією та методикою навчання. Цим питанням буде присвячена увага в подальшому дослідженні.

Таким чином, можна зробити висновок, що інтерпретаційні культура, яка синтезує комплекс особистісних властивостей та характеристик, спеціалізованих знань і умінь, стає для майбутнього фахівця ключовою професійною якістю, що буде визначати рівень і успішність його майбутньої педагогічної діяльності. Філософсько-психологічне і науково-педагогічне дослідження проблеми формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання акумулює широкий спектр проблем, пов'язаних з творчим процесом у виконавській

діяльності, який став об'єктом більш детального дослідження в наступному підрозділі.

1.2. Творчий потенціал інтерпретаційної культури вчителя музичного мистецтва у процесі вокального навчання

Опанування вокального співу для вчителя музичного мистецтва є необхідною частиною фахових знань та умінь, які наповнюють його професійну діяльність. Навчання вокалу передбачає поступове формування у студентів наукових уявлень в галузі постановки співацького голосу і засновується на таких положеннях: широке дихання, вірне звукоутворення, вміння співати резонаторами, гнучкість і рухливість голосу, артистизм і акторська майстерність, які спрямовуються на виконавську інтерпретацію авторського задуму. Сукупно ці уявлення, розвиваючи творчий потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва, стають підґрунтям його фахової компетентності.

Розгляд творчого потенціалу майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі формування інтерпретаційної культури передбачав визначення його основних функцій. Найбільш дієвими, на наш погляд, є наступні: *інформативно-комунікативна, евристична, естетична, суспільно-перетворювальна, гедоністична, катарсично-компенсаторна та педагогічна*. Розглянемо їх докладніше.

Визначаючи *інформативно-комунікативну функцію* художньо-творчого потенціалу у розвитку особистості, ми зупиняємося на таких її аспектах: відкриття та вираження особистих думок у людському спілкуванні. Ці думки виражаються у співі передусім за допомогою інтонації, яка є своєрідним знаком, подібним до вербального вислову. Причому можливості інтонації від природи є надзвичайно багатими, оскільки поєднують в собі усі види вербального та невербального спілкування: музичного (вокальний, інструментальний супровід), словесний текст тощо.

Друга частина цього поняття – комунікація є фундаментальною ознакою людської культури. Вона полягає в інтенсивному спілкуванні людей на основі обміну різноманітною інформацією. Вокальний твір може слугувати класичним прикладом інтерпретаційної взаємодії, адже спів, як специфічне суспільне явище, виступає передусім засобом відображення та втілення у музичних інтонаціях комунікативних зв'язків та їх трансляції у різноманітних жанрах.

Евристична функція художньо-творчого потенціалу майбутніх вчителів музичного мистецтва в умовах вокального навчання полягає у перетворенні вокальних традицій, виявленні індивідуальних шляхів та нових тенденцій у мистецтві вокалу. «У формі мистецтва, зазначав Е. Ільєнков, розвивається та ціннісна здатність, яка створює необхідний момент творчо-людського ставлення до оточуючого світу – творчу уяву або фантазію». Під час співу фантазія, різноманітність та непередбачуваність відіграють виняткову роль, оскільки кожне нове виконання вокального твору може відбуватися на основі імпровізаційності та творчості.

Естетична функція художньо-творчого потенціалу в умовах вокального співу виявляється у його здатності привносити естетичну насолоду, виховувати естетичні потреби, смаки, розвивати емоційну чутливість особистості. Ця функція має надзвичайно важливе значення в музичному мистецтві. Історичний огляд його розвитку свідчить, що, незважаючи на зміни стилів і жанрів, у творах завжди зберігалася відчуття естетичної атмосфери.

Катарсично-компенсаторна функція художньо-творчого потенціалу у вокальному співі проявляється у тому, що гарний спів викликає піднесене позитивне почуття, яке в естетиці називають прекрасним. Така функція сприяє глибоким психологічним зрушенням особистості – тобто виникає катарсис, завдяки якому ушляхетнюється внутрішній світ людини. Широко відомим став афоризм “Прекрасне пробуджує добре” та вислів К. Ушинського. : “збудить у людині щирий інтерес до всього корисного, високого і морального,

і ви зможете бути спокійним, що вона завжди збереже людську гідність. У цьому повинна бути мета виховання і навчання” ю

Гедоністична функція співу виявляється по-різному, залежно від жанру вокального твору (пісні, романсу, опери, оперети тощо). В наш час гедоністичну функцію виконують естрадні пісні, які не несуть іншого смислового навантаження, крім розважальності та «виплескування» енергії.

Досліджуючи творчий потенціал співу у системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва неможливо обминути *педагогічну функцію*. Вона виявляється у тому, що в процесі створення та виконання вокального твору людина засвоює певні норми і правила, звичаї і традиції, які пов’язані з національними традиціями і впливають на її світогляд.

Разом з тим педагогічний досвід показує, що формування інтерпретаторської культури значною мірою залежить від наявного у кожного студента творчого потенціалу та його використання у навчальному процесі. Враховуючи цю думку, розглянемо можливості використання творчого потенціалу студентів-вокалістів для формування їх інтерпретаційної культури з психолого-педагогічних позицій.

Зазначимо, що проблеми розвитку потенціалу дитини і дорослої людини привертати увагу вже першого українського філософа Г. Сковороду. Він у своїх працях підкреслював: «Єдність думок, вчинків, слова і діла, розуму і волі сприяють розвитку всебічно розвиненої, духовної особистості, яка в подальшому буде працювати наполегливо і творчо». Досягти цього можливо за умов вивчення педагогами природних якостей особистості.

В сучасному тлумачному словнику поняття „потенціал” трактується як «сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил тощо, що можуть бути використані в будь-якій галузі, діяльності, сфері; запас чогонебудь, приховані здатності, сили для будь-якої діяльності, що можуть виявитися за певних умов” [12, 1440 с.]. Це положення дозволяє зробити висновок, що потенціал є резервом прихованих здатностей, а також можливостей для творчої діяльності людини.

Отже, під потенціалом будемо розуміти динамічне інтегральне утворення, яке визначає ресурсні можливості людини та її здатність оволодівати і найбільш кваліфікаційно здійснювати різні види діяльності.

У науковій літературі існують різні погляди стосовно особистісного потенціалу. Взаємозв'язок понять „особистість” та „творчість” вчені відобразили у визначенні творчої особистості, якою виступає індивід. Така особистість володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального, для неї творча діяльність є життєвою потребою.

Так, за визначенням І. Мурашко, особистісний потенціал - «це динамічна психологічна система з тенденцією до сталого досягнення цілей, що дозволяє перевищувати звичайні діяльнісні показники за рахунок накопиченого особистісного ресурсу можливостей на шляху до досягнення акме»; «це комплекс психологічних властивостей, що дає людині можливість приймати рішення і регулювати свою поведінку, враховуючи й оцінюючи ситуацію, але виходячи насамперед зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв».

На думку вченого, поняття «особистісний потенціал» не тільки фіксує здатність до творчості, а й прагнення до самовдосконалення та саморозвитку. Імпульс до саморозвитку надають інтелектуальний і творчий потенціали, яким відводиться своя роль у формуванні, стабілізації та розвитку цілісної особистості [61].

У зв'язку з цим новий набір професійних та особистісних якостей можна визначити загальним поняттям «творчий потенціал», який набуває на сьогоднішній день особливу актуальність. Під поняттям «творчий потенціал» ми розуміємо інтелектуальну структуру, яка складається із сукупності психічних процесів, якостей та здібностей особистості, що реалізуються у процесі педагогічної творчості. Основи творчого потенціалу вчителя формуються, закладаються у процесі професійної підготовки та розвиваються в його професійній діяльності.

Характеризуючи творчий потенціал вчителя музичного мистецтва у процесі вокального навчання зазначимо, що проблема творчості знаходиться у полі

зору українських і зарубіжних науковців на протязі всього XX століття. Її прискіпливо вивчали такі вчені як Г. Балл, І. Бех, Дж. Гілфорд, О. Лук, О. Кульчицька, В. Моляко, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Рибалка, В. Роменець, Е. Торренс. Згідно їх теоретичних висновків розвиток творчих якостей особистості відбувається за єдиними законами суспільно-культурного або мистецького спрямування і реалізується у відповідності з особливостями певного історичного періоду та етнічно-культурного середовища.

Найбільш повно така позиція представлена у працях українського психолога В. Моляко. Обґрунтовуючи дефініцію «творчість», вчений характеризує її як процес, в якому суб'єкт розкриває і переживає щось нове. Він доводить, що творчість – це «процес створення, відкриття чогось нового, раніше невідомого для цього конкретного суб'єкта». При цьому вчений розглядає творчий потенціал в якості інтегративної властивості особистості. Така властивість характеризує міру здійснювати творчу діяльність, а також готовність та здатність до творчої самореалізації й саморозвитку[58].

На думку В. Моляко, особливість творчого потенціалу кожної особистості полягає у її прихованості від будь-якого зовнішнього спостереження. Навіть сама людина, яка має власний творчий потенціал, іноді зовсім не знає своїх творчих можливостей. Відтак вчений робить висновок, що творчий потенціал проявляється лише в умовах здійснення людиною певної діяльності (якогось винаходу або створення чогось нового у мистецькій галузі тощо).

Відповідно поняттю „творча особистість” автор надає такі характеристики:

- людина, яка має певний рівень розвитку творчих здібностей;
- сформовані ціннісні орієнтації та життєві орієнтири, які сприяють становленню, розвитку, реалізації творчого потенціалу;
- певна структура характерних рис особистості, як гармонійно поєднується зі здібностями. Маючи ці характеристики, творча особистість здатна реалізувати через творчу діяльність власний творчий потенціал. При цьому, підкреслює вчений, сам потенціал виступає джерелом творчої активності та діяльності.

[58, 6].

Підсумовуючи свої позиції, автор виділяє структуру творчого потенціалу особистості, яка характеризується такими складовими: задатки, нахили, що проявляються у наданні переваг чомусь; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерність виконання певних дій; здатність до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошук виходу зі складних нестандартних або екстремальних ситуацій [58, 12].

Підтримує цю думку В. Рибалка Він зазначає, що творча особистість педагога вирізняється «світоглядною зрілістю, цілеспрямованою настроєністю на творчу виховну діяльність; умінням відчувати настрій дитини, її внутрішній світ, щедро ділитися з учнями знаннями, поважати гідність дитини як особистості» [69, с. 24].

Суголосною цим поглядам є думка відомого вченого Г. Балла, який вважає провідною ідею навчального процесу «орієнтацію цілей, змісту, форм і методів на особистість студента та її творчий розвиток». Він виділяє такі важливі риси творчого розвитку особистості студента: а) творче осмислення основних функцій освіти; б) любов і повага до студентів із боку педагогів, в) запровадження діалогічних засад; г) розвиток і творча діяльність особистості педагога як суб'єкта гуманістично орієнтованого процесу навчання» [5, с. 134].

Цікавою також, на наш погляд, є характеристика властивостей творчої особистості, представлена у працях інших науковців, зокрема Л. Курило, П. Кравчука. О. Ємчика, Її основними рисами вони вважають глибину і гостроту думки, незвичайність постановки проблеми та її вирішення, а також інтелектуальну ініціативу. В сукупності ці якості утворюють основу самореалізації особистості.

Наприклад П. Кравчук зазначає, що творчий потенціал людини проявляється у здатності виконувати конкретну справу не стандартно, а

знаходити найбільш оптимальні шляхи та ефективні методи для вирішення проблеми [41, 24]. Натомість Л. Курило виділяє у творчому потенціалі таку характеристику як креативність особистості, що виявляється у спілкуванні та мисленні й може характеризувати особистість загалом, а також її окремі здібності, продукти творчої діяльності та процес їх створення.

Разом з тим певні суперечності викликає думка О. Ємчика стосовно того, що творчий потенціал, на відміну від здібностей, не залежить від задатків і є якістю особистості, яка формується та розвивається у процесі діяльності особистості. Але надалі він робить важливий висновок, що творчий потенціал виступає передумовою творчої активності особистості, а творча активність, в свою чергу, є результатом прояву творчого потенціалу [24]

Отже, підсумовуючи думки вчених зазначимо, що вони характеризують дану дефініцію як складне психологічне утворення, котре віддзеркалює здатність людини розкривати й удосконалювати власні потреби та можливості. На погляд науковців, творчий потенціал є інтегральною складовою індивідуальних і соціальних сил особистості, забезпечуючи її потребу у творчій самореалізації та саморозвитку. Відповідно зміст творчого потенціалу утворюється з трьох складових:

1. здібності інтелекту;
2. властивості креативності;
3. особистісні якості (емоційні, вольові, поведінкові).

При цьому вони зазначають, що імовірність прояву кожного комплексу творчого потенціалу залежить від ступеня внутрішньої свободи особистості та її прагнення повною мірою реалізувати свої можливості.

Крім того вчені наголошують, що творчий потенціал завжди супроводжується певним самовираженням відповідно до можливостей особистості. На думку дослідників, самовираження дозволяє людині у своїй діяльності демонструвати, розвивати і реалізовувати свою художньо-творчу індивідуальність, особистісні цінності, здібності тощо. В результаті

самовираження, спрямуючись на реалізацію художньо-творчого потенціалу, певною мірою стає вектором розвитку особистості.

З педагогічної точки зору проблема творчості викликала інтерес у працях таких вчених: Дж. Доллард, І. Зязюн, Р. Мей, Л. Сохань, В. Сухомлинський. Усі вони наголошують, що творчість завжди проявляється у індивідуальності людини і пов'язана з її діяльністю. У процесі такої діяльності створюється щось нове, неповторне і оригінальне.

Емоційного визначення творчості надав В. Сухомлинський. Свою думку він розкрив так: «творчість – це діяльність, в яку людина ніби вкладає частину своєї душі; чим більше вкладає, тим більшою стає сама». Цей процес протікає під час взаємодії особистості (або її внутрішнього світу) та навколишньої дійсності. При цьому зміни відбуваються як у цій дійсності, так і в особистості [78]. Спираючись на ці положення зазначимо, що основним завданням сучасної педагогіки як науки про формування особистості є розробка змісту та технології, а також умов застосування методів та засобів для формування творчої особистості у контексті виявлення і розвитку її внутрішнього творчого потенціалу.

Проаналізувавши праці вчених у психологічній і педагогічній площинах зазначимо, що така позиція є слушною для формування інтерпретаційного досвіду вчителя у галузі вокального навчання, адже він засновується на історико-культурних знаннях, вивчення досвіду багатьох поколінь співаків та видатних виконавців на різних музичних інструментах. Взагалі проблема інтерпретації займає особливе місце у процесі вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва. Вона дозволяє поглибити та активізувати процес творчого спілкування з вокальними творами різних жанрів, формувати у студентів педагогічну майстерність.

У галузі музикознавства і музичної педагогіки накопичено багато наукових знань, які безпосередньо стосуються формуванню музично-творчого потенціалу студентів та умінь художньої інтерпретації. У ХХ столітті це напрацювання Ф. Бузоні, Й. Гофмана, Й. Гата, О. Гольденвейзера, І.

Котляревської, К. Михайлова, В. Москаленка, Г. Нейгауза, В. Пухальського, С. Шипа.

З розвитком фахової музично-педагогічної освіти ці питання постійно знаходяться у полі зору таких науковців як І. Гринчук, В. Крицький, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, Т. Стратан-Артишкова, О. Щолокова та ін.). Вони зазначають, що студенти у процесі фахової підготовки і своєї педагогічної діяльності постійно стикаються з проблемою інтерпретації музичної інформації, а також подій і фактів у галузі мистецтва. Їх завдання полягають в тому, щоб виявити і яскраво інтерпретувати музичні явища, надати їм власну оцінку. Доповнюють цю категорію досліджень роботи, присвячені питанням професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в галузі виконавської діяльності (Н. Овчаренко, Т. Ткаченко, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.);

Заслужують на увагу такі напрями дослідження як специфіка вокального виконавства вчителя музики і педагога-вокаліста (В. Антонюк, Т. Ткаченко), дослідження сучасних проблем вокальної педагогіки (О. Стахевич, Ю. Юцевич та ін.), проблеми, пов'язані з формуванням вокально-виконавської культури та вокальної компетентності майбутнього вчителя музики (А. Азарова, А. Болгарський, Л. Василенко, А. Гуменюк, Т. Жигінас, Л. Лабінцева, Лю Мянці, Г. Панченко, Г. Стасько, Лі Чуньпєнь, О. Шуляр, А. Яковлева та ін.). Аналіз цих наукових праць дозволяє зробити висновок, що питання, висвітлені авторами, є близькими нашому дослідженню, і це дозволяє спиратися на них для розробки його методичних засад.

У нашому дослідженні ми спираємося на думку, що інтерпретація в галузі мистецтва завжди несе в собі особистісний відтінок, тобто суб'єктивне бачення, але вона має бути адекватною. Для цього вчителю необхідно сформувати власну інтерпретаційну культуру, яка стає підґрунтям його професійної компетентності й педагогічної майстерності. Надалі розглянемо можливості використання творчого потенціалу студентів у процесі вокального навчання.

Перш за все зазначимо, що українська вокальна школа має давні традиції. Вона бере свій початок ще з середині XVIII століття, коли у м. Глухові була відкрита спеціальна співоча школа. Саме вона заклала міцне підґрунтя для розвитку української вокальної культури. З тих пір основними ознаками української виконавської школи стало застосування принципів наступності професійних та музично-естетичних установок і надбань у сфері вокального мистецтва, їх розвитку і впровадженні у нових умовах.

У різні часи українська вокальна педагогіка виступала своєрідною «берегинею» кращих традицій навчання співу. Від покоління до покоління передавалися найбільш ефективні та результативні методи вокального навчання, що дозволило зберегти музично-творчу спадщину. Основні риси української вокальної школи знайшли відображення у наукових працях багатьох дослідників (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Б. Гнидь, Л. Гринь, Ю. Грищенко, Н. Можайкіна, Н. Овчаренко, Л. Тоцька, О. Стахевич та ін.), які вважають важливим аспектом її розвитку застосування у процесі підготовки майбутніх фахівців принципу спадковості співочих надбань. У галузі вокального навчання цей принцип вимагає збереження вокальної школи для її майбутнього розвитку.

У даному питанні врахуємо думку В. Антонюк [2, с. 66], яка вважає, що вокальна школа є складною системою, здатною до відтворення. Навчання вокалу акумулює в собі ознаки відповідних національних вокальних шкіл із притаманною їм особливою експресивністю виконання творів рідною мовою. Цю систему живить загальне мистецьке середовище, сповнене творчими досягненнями.

У своїх наукових розвідках вчена виділяє ряд специфічних особливостей педагогічної діяльності вчителя по класу вокалу. До них належать:

- професійна мова вокально-виконавського мистецтва, що має свої закономірності існування і розвитку;

- своєрідний спосіб музичного узагальнення (інтерпретаційний план вокального твору, який розробляється через індивідуально-особистісне відчуття співака);

- використання «вокально-художньої уяви» студента, спочатку під час формування його вокально-технічних навичок, а потім і вокально-виконавських;

- якісне визначення форми твору у всіх її проявах – це стосується і якості музичної форми, і якості подачі того чи іншого твору;

- демонстрування різних мистецьких образів;

- володіння різними жанрами, педагогічною і сценічною майстерністю, вміння грати різні ролі та виступати в різних амплуа. [2, с. 65]:

За визначенням вченої, навчання вокалу акумулює в собі ознаки відповідних національних вокальних шкіл із притаманною їм особливою експресивністю виконання творів рідною мовою. Вокальна школа є складною системою, здатною до відтворення, яку живить загальне мистецьке середовище.

У своїх наукових розвідках В. Антонюк підкреслює, що успішність та ефективність педагогічної діяльності вчителя вокалу залежить від того, наскільки він може бути співаком та інтерпретатором музичного твору. При цьому його методична забезпеченість стає головним фактором результативної навчальної діяльності, а її напрями мають відповідати визначеним заздалегідь і усвідомленим результатам.

За нашими спостереженнями, головним напрямком музично-пізнавальної діяльності студентів у процесі вокального навчання має стати розвиток їх художнього мислення, адже саме цей вид мислення здатний забезпечити сприйняття й вивчення музичних явищ у сукупності з художньо-змістовими і лексико-граматичними аспектами, які дозволяють зрозуміти й оцінити виразні можливості музики в цілому та сформувати цілісні уявлення стосовно співочої культури нації, твори якої вивчаються.

Разом з тим, ми підтримуємо думку Л. Тоцької, яка вважає, що структура співацької діяльності вокаліста включає такі складові:

- сприйняття еталона співочого звучання;
- вокально-слухові уявлення;
- відтворення голосом мелодії;
- оцінка і самооцінка виконання;
- усвідомлення якісних характеристик і способу звукоутворення [9].

Л. Тоцька вважає, що суб'єктивні уявлення стосовно еталону і внутрішнього образу вокального звучання визначають переживання та осмислення вокально-виконавського феномену в контексті ідеального, досконалого і довершеного, а також гідного наслідуванню. У власній вокально-виконавській та педагогічній діяльності вони проявляються як суб'єктивно прийняті норми та вимоги до здійснення діяльності. Тою чи іншою мірою вони стають усвідомленими, вербалізованими та обґрунтованими [80].

Розглядаючи проблему творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва у процесі вокального навчання необхідно зазначити, що останнім часом в українській вищій музично-педагогічній освіті відбувається поглиблене вивчення міжкультурного діалогу двох протилежних цивілізацій: східної та західної.

Обмін культурним досвідом різних країн світу сприяє ефективному розвитку виконавської майстерності, що полягає у доцільному поєднанні професійних здібностей вокалістів з інтелектуальним і творчим розвитком і прагненні до самовдосконалення.

Так, дослідниця Н. Овчаренко вивчала досвід вокальної підготовки у зарубіжних освітніх закладах і порівнювала його з вокальною підготовкою в українських вищих освітніх закладах. Вона з'ясувала, що спільними ознаками освітнього процесу є «...орієнтація на національні традиції у поєднанні із орієнтацією на італійську вокальну школу; розвиток духовних цінностей; компетентнісний підхід у процесі підготовки вокаліста» [62, с. 27].

Особливий інтерес викликає східна культура, зокрема культура Китаю, оскільки Україна приймає китайських студентів у свої навчальні заклади. Це пояснюється тим, що сучасна вища освіта Китаю стрімко інтегрується у світовий культурний простір, а її нагальною проблемою стала підготовка кваліфікованих фахівців. Ці положення відбилися у таких освітніх документах: «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI столітті», «Реформи розвитку базової освіти у КНР» та «Мета розвитку мистецької освіти у Китаї».

Цікавим для нас виявився останній документ. В ньому зазначається, що одним із найважливіших і перспективних завдань сучасної музичної освіти Китаю стало залучення учнівської молоді до загальнолюдських культурних цінностей, оволодіння необхідними навичками в галузі музичного виконавства шляхом осмислення і узагальнення кращих світових надбань, використання ефективних технологій, розроблених провідними фахівцями. Унікальність цього процесу полягає в можливості обмінюватися знаннями в галузі музичної педагогіки, надавати майбутнім викладачам комплекси інтегрованих знань, умінь і навичок навчально-виконавської діяльності, спрямовані на збагачення їх музичної культури.

За останні роки ця проблема набула особливої значущості, оскільки в Китаї впроваджується модернізації музично-педагогічної освіти. Її необхідність пояснюється тим, що професія «вчитель музики» у цій країні є відносно новою. До переліку спеціальностей педагогічних університетів вона увійшла тільки наприкінці XX століття. Перед педагогічними факультетами університетів було поставлено завдання забезпечити загальноосвітні та мистецькі заклади дипломованими фахівцями.

З цією метою пропонувався розширений перелік навчальних дисциплін для кваліфікованої підготовки фахівців зі створенням відповідного навчально-методичного забезпечення. Відтак китайська музична педагогіка намагається впроваджувати новітні, прогресивні форми навчання і створювати власні методики з метою оновлення навчально-виховного процесу на основі

європейського досвіду. Відповідно активізувалися процес надання освітніх послуг студентів- музикантів в українських університетах.

Зазначимо, що професійна діяльність учителя музики вважається однією з найбільш інтегрованих і складних видів творчої діяльності. Як в Україні, так і в Китаї у навчальних планах стосовно підготовки студентів у педагогічних вузах передбачається навчання різним видам музично-виконавської діяльності (інструментальної та вокальної). Тому методичні аспекти вдосконалення їх фахової підготовки викликають неабиякий інтерес як вчених-дослідників, так і викладачів-практиків.

Що стосується навчання вокалу, то необхідно зазначити, що для сучасної китайської культури вокальна музика є завершальною ланкою поняття «лі» (зразкової поведінки), заснованого на вищому осмисленні ідеалу стародавньої культури [45, с. 62]. До головних теоретичних та методичних положень китайської вокальної педагогіки відносять: ретельне ставлення до структури співочого апарату, конкретного його вивчення, повага до найменших особливостей його функціонування [81, с. 141]. Ці положення стали основною вимогою до навчання студентів у класі вокалу.

Специфіка китайської вокальної школи полягає в наступному:

- спів переважно на помірній динаміці;
- поступове нарощування звучання;
- дотримання умов зберігання фізіологічних можливостей голосу в кожному віці його становлення;
- уміння співати *falsetto* та ставлення до цього способу звуко-видобування як до природного явища.

Особливістю вокального навчання китайських студентів є те, що китайська мова входить до групи так званих «тональних» мов. У ній представлено чотири інтонаційно-сміслові позиції. Інтонація в китайській мові має вирішальне значення, оскільки є невід'ємним елементом вимовленого слова. Адже слово, вимовлене з різними інтонаційними нахилами (висхідний, низхідний, рівний, низхідно-висхідний), означає різні

поняття [81]. У китайському музичному мистецтві спостерігається тісний зв'язок між національним мелосом і розмовною мовою з дуже широким інтонаційним діапазоном, а співацька діяльність виконавців базується на народній пісенній творчості [88, с. 115]. Тобто етнічне походження формує особливий фонетичний склад мовлення і самотутній спосіб вокалізації фонем. Саме цим виявляється особливість китайській народно-пісенній традиції.

Така особливість китайського мовлення допомагає студентам у процесі навчальної співацької діяльності відчувати семантичне коло мовленнєвих інтонацій і компенсувати недостатнє знання чужої мови та сприяти міжкультурному взаєморозумінню. Отже, необхідною умовою фахового підходу до вокального навчання студента з КНР є визначення його співацьких можливостей і особистісно-психологічних якостей.

Так, досвід підготовки вокалістів із КНР на кафедрі сольного співу НМАУ імені П.І. Чайковського показує, що ті студенти, які вже мають досвід співу в народній манері та щойно опановують академічний спів, у перший період навчання зазнають значні труднощі, пов'язані з фонетичною та семантичною відмінністю надто різних мовних манер. Адже співаки дуже чутливі до семантичного кола інтонацій, які компенсують знання чужої мови та сприяють міжкультурному взаєморозумінню. Недарма іноземні студенти вбачають особливу перспективу свого навчання в Україні у вивченні вокальних творів українських композиторів. Працюючи над їх творами, вони прагнуть досягти мовленнєвої ідентичності вокально-поетичного тексту.

Багато педагогів у Китаї приходять до думки, що в сценічній творчості співака об'єднуються два поняття – співак і людина, утворюючи сформовані в соціо-гуманітарному середовищі вміння і навички, а також образне музичне мислення. Цей своєрідний симбіоз народжує інтерпретаційні особливості кожного виконуваного вокального твору, тобто під час виконання появляється індивідуальна особистість зі своїм характером, відношенням до світу, Тому трактування вокальних творів кожним співаком завжди є різним і творчим.

Дослідження Шугуан показало, що проблема інтерпретації музичних творів та підкорення виконавської техніки цій задачі в Китаї поки ще не вирішується, оскільки більшість викладачів не приділяють їй належної уваги. Його співбесіди з китайськими викладачами показали такий стан речей: більшість викладачів вважає, що досвід виконавської діяльності набувається, перш за все, у процесі концертних виступів. В їх основі лежать такі навички:

- оволодіння емоційно-вольовою сферою;
- технічна вправність;
- знання особливостей виконавської діяльності;
- адаптація до концертних виступів;
- цільова спрямованість на успішний результат [85, с. 28].

Аналізуючи процес вокального навчання студентів з Китаю в системі музично-педагогічної освіти України, ми виявили, що вокальна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва залишається зорієнтованою, перш за все, на формування технічних навичок, обходячи стороною творчі. В навчальному процесі студентів-вокалістів виконавські завдання не завжди дають їм можливість створювати в уяві, а потім реалізувати художній образ, в якому акумульовано емоційний досвід і власні музичні уявлення, переосмислені асоціації та уподобання. На наш погляд, комплекс визначених емоцій і почуттів з метою їх творчого втілення у виконавському процесі необхідно розвивати у студентів на кожному етапі навчання.

Отже, підсумовуючи особливості навчання китайських студентів вокальному мистецтву можемо констатувати, що вони вимагають від педагога-вокаліста толерантного міжетнічного діалогу та знання основ чужої музичної та лінгвістично-культурної традиції, а також розуміння глибинних етно-культурних цінностей, що складають основу для розуміння чужої мови та культури.

Натомість українська вокальна школа має своє національне обличчя. Вона є унікальною етнокультурною системою, для якої властиві: безперервне самооновлення, інтеграція, зростання міжнародного авторитету, про що

свідчить високий попит на українських співаків у світі та дедалі більша присутність іноземців у навчальних закладах України. Тому для українського вчителя вокалу характерним стає широкий діапазон професійної діяльності, спрямованої на здійснення важливої соціальної функції – всебічного творчого і духовного розвитку кожного учня.

У цьому напрямку формування інтерпретаційної культури і набуття відповідної виконавській майстерності майбутніми вчителями музичного мистецтва є складним і тривалим процесом, в якому створюються умови для творчого використання знань різних фахових дисциплін та їх ефективного методичного забезпечення. Поєднання цих якостей з виконавськими навичками утворюють компетенції, що виступають особистісно-професійною здатністю до якісного здійснення певної діяльності. Розглянемо компетенції, які необхідні вчителю музичного мистецтва у вокальній діяльності.

Перш за все наведемо слушну думку І. Зязюна, який зазначає, що знанняний ресурс компетентної особистості є багатоаспектним. Він характеризується гнучкістю в оволодінні та ситуативному використанні наявної інформації в умовах навчальної діяльності, в якій варіювання, вибір необхідної моделі для здійснення професійної діяльності визначає рівень фахової готовності та ефективності фахового вияву [30].

До основних компетенцій, якими має володіти фахівець педагогічного профілю, українська дослідниця С. Вітвицька відносить такі важливі складові: психологічну, комунікативну, педагогічну, пошукову, креативну, контрольну-оцінну, організаційну, фахову, регулятивно-коригуючу, методичну, процесуальну, соціальну, життєву [13].

Нам також імпонує думка американського вченого Делла Хетеуейя Хаймса, який вважає, що компетентність не можлива поза здійснення акту комунікації. Він пояснює це таким чином: компетентність є системним утворенням за ознаками володіння певними нормами спілкування та поведінки, засвоєння етнічних та соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, тощо [90] Вважаємо, що вище зазначене твердження

є актуальним для нашого дослідження, адже ступінь володіння технікою спілкування суголосне володінню комунікативною технікою вокаліста-виконавця.

Зазначимо, що в мистецькій освіті поняття професійної компетентності виходить за межі вузького трактування, тобто сформованих педагогічних здібностей, знань, умінь, навичок. Провідні українські науковці визначають її як системну та інтегративну якість, пов'язану із засвоєнням закономірностей, стилів, жанрів музичного мистецтва та втіленням художніх образів у виконавстві. На думку А. Козир, таке поняття вміщує в собі всю сукупність ґрунтовних мистецьких, загально-педагогічних знань, умінь і навичок. Вчена наголошує на важливості творчого використання ціннісного досвіду, теоретико-практичної готовності фахівця до його активного використання [37].

Трактування феномену музично-педагогічної компетентності, на нашу думку, досить повно представлено у дослідженні Р. Савченко. Вона застосовує у своїй праці поняття «музично-педагогічна компетентність», визначаючи її як інтегративну професійно-особистісну якість фахівця. Авторка зазначає, що ця якість виражає його здатність до самостійного успішного виконання завдань музичної освіти. Особливий акцент у роботі зроблено на дотримання системного зв'язку загально-громадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій, засвоєних та здійснених на практиці [74, 13].

Розглядаючи цю проблему, О. Щолокова звертає увагу на те, що психолого-педагогічні та спеціальні мистецькі знання, а також музично-виконавські та комунікативні навички утворюють той унікальний фаховий ресурс, який поступово перетворюється на досвід. Його мобільне використання у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва підносить фахівця до рівня майстра і високого професіонала, здатного чітко реагувати на зміни та вимоги часу.

На думку вченої, в сучасних реаліях трансформація змісту мистецької освіти відбувається дуже стрімко, проте слід ураховувати під час навчання

деякі особливості, які стосуються ключових компетенцій і відповідають обраному самим студентом напрямку спеціалізації. При цьому слід чітко виявляти зміст кожної компетенції та згідно змісту навчального предмету сприяти формуванню у студентів відповідної компетентності для подальших замірів її досягнення. [85].

Перш за все зазначимо, що у дослідженнях останніх років (Л. Гаврілова, О.Єременко, А. Козир, М.Михаськова, О.Олексюк, Г.Падалка, Р.Савченко, Т. Танько, О.Хижна, О. Щолокова) виконавська компетентність вчителя музичного мистецтва розглядається як особистісна якість, що базується на ґрунтовних фахових знаннях та вміннях. Вчені наголошують на важливості дотримання національних чинників української вокальної школи, досягнення якої виступає джерельною базою розвитку музичного виконавства і стає важливим чинником формування вокально-виконавської компетентності студентів у процесі навчання. Разом з тим значна кількість наукових робіт присвячена комунікативній компетентності у цій галузі освіти (Л.Гусейнова, І. Полубояринова, Т. Пляченко, Т.Танько, Ши Цзюньбо, Н. Цюлюпа, Лі Чуньпен та ін.).

У системі вищої освіти України за музично-педагогічним профілем професійна підготовка вчителя здійснюється за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво». Вона має певну специфіку, тому проведемо аналіз праць, в яких висвітлено наукове трактування сутності професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Нам імponує наукова думка Л. Гаврілової, стосовно якої професійна компетентність вчителя музичного мистецтва є особистісним утворенням. Це утворення включає значний обсяг знань культурологічного характеру та їх основних закономірностей, здатність до розуміння специфіки музичного мистецтва обізнаність у педагогічних методах і прийомах, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності. [16].

Аналогічні думки знаходимо у дослідженні Т. Танько, яка розглядає професійну компетентність вчителя музики у вигляді складного утворення

(поліфункціонального та індивідуально-психологічного). Вчена акцентує увагу на особливо значущих особистісних якостях, які дозволяють майбутньому вчителю емоційно ставитися до музично-педагогічної діяльності, свідомо вибрати її музично-естетичну та гуманістичну спрямованість, поєднуючи набуті теоретичні знання з практичними музично-педагогічними вміннями [79].

Схожі погляди знаходимо у дослідниць І. Полубояриної і Т. Пляченко. Вони трактують професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегративне утворення, що містить цілий комплекс музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей і якостей особистості, що забезпечують готовність до здійснення творчої педагогічної діяльності [53; 57, 67]. До особистісних характеристик компетентного вчителя музичного мистецтва вони відносять гнучкість та прогностичність мислення, прийняття самостійних рішень, вміння передбачати та впливати на очікуваний результат.

Окремо виділимо поняття «музично-виконавська компетентність». У своєму розвитку музично-виконавська компетентність знаходиться у прямій залежності від накопичення духовно-естетичного досвіду, розвитку вокального виконавства та його теоретичного осмислення музикантами і педагогами. Крім того, вона пов'язувалося зі стильовими змінами в музиці, художньо-світоглядними процесами індивідуальної свідомості та новими етапами розвитку музичної культури. В сучасному контексті це поняття містить особистісні характеристики і проявляється у здатності вчителя музичного мистецтва художньо інтерпретувати і творчо виражати свої думки і почуття у різних видах виконавської діяльності.

Так, Т. Стратан-Артишкова вважає музично-виконавську компетентність внутрішнім системо-утворювальним фактором художньо-інтерпретаційні умінь, які мають складну інтегративну структуру і виявляються у різновидах музичної діяльності відповідно до структурних компонентів виконавської компетентності. Тобто сформованість художньо-

інтерпретаційних умінь визначає рівень музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців [77].

Інша дослідниця, Н. Цюлюпа характеризує компетентність вчителя музичного мистецтва з точки зору методичної спрямованості. Вона визначає її як інтегроване утворення, в якому система фахових знань та вмінь, а також особистісних якостей стає джерелом ефективної професійної діяльності. За визначенням дослідниці, ця багаторівнева динамічна система організується за принципом єдності загального і особливого, зумовлюється об'єктивними (соціальними) та суб'єктивними (психологічними) чинниками, а її зміст набуває індивідуальної своєрідності, неповторності в кожній навчальній ситуації. [83]

Разом з тим, виконавська компетентність, маючи відповідні характеристики, спирається на особистісні риси, притаманні кожному окремому виконавцю. Наприклад, дослідниця О. Горбенко до таких характеристик виконавця відносить здатність емоційно-образно мислити, розвинене чуття співпереживання, творче самовираження, уміння діалогічно спілкування на сцені [20].

Враховуючи погляди цих науковців зробимо висновок, що музично-виконавська компетентність в галузі вокального навчання реалізується у таких уміннях: самостійно вивчати музичні твори для поповнення власного репертуару; володіти термінологією вокального співу, музикувати, імпровізувати, складати власні композиції і музично-творчі проєкти, володіти критичним мисленням і адекватними судженнями; визначати стильові і жанрові ознаки музичних творів і самостійно знаходити переконливі шляхи втілення музичних образів у виконавстві; вибудовувати драматургію музичного твору у власній виконавській діяльності та створювати його індивідуальну художню інтерпретацію;

З огляду на ці вимоги зазначимо, що комплексна технологія навчання студентів в умовах вокального навчання має спрямовуватися на здатність розв'язувати різноманітні творчі завдання на основі набутого виконавського

досвіду, самовиражатися у різних видах виконавської діяльності (сольної, ансамблевої), використовувати широкий спектр активних методів навчання і нових технологій. При цьому системо-утворюючим фактором музично-виконавської компетентності ми визначаємо інтерпретаційні уміння, які проявляються у різних видах музично-виконавської діяльності. Їх сформованість і визначає рівень музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців.

Отже, така спрямованість вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає певний результат – удосконалення власних вокальних здібностей та володіння значним репертуаром, а також професійне знання методики вокальної роботи. Тому у вокальній діяльності вчителя музичного мистецтва важливо приділяти особливу увагу виконавській компетентності. Завдяки такому спрямуванню студенти здатні активно та ефективно реалізовувати власні потреби і особистий музично-виконавський досвід, демонструвати професійні якості, які надають особистісного смислу їх професійній роботі.

Українські вчені підкреслюють, що професійне вокальне виконавство передбачає дієвість та функціональність застосування унікального інструменту (голосу) як частини організму самого співака, тому індивідуальний підхід стає найбільш ефективним у роботі зі студентами у напрямку розвитку їх співацького голосу.

Таку особливість виконавської компетентності науковці пояснюють тим, що процес переосмислення і перетворення у власну виконавську концепцію музикантом-виконавцем композиторського задуму завжди відбиває його наявний інтелектуальний, чуттєвий і музичний досвід. Під цим кутом зору виконавська діяльність співака включає складний комплекс індивідуальних властивостей та здібностей, спрямованих на розкриття особистісних уподобань і творчих виявів під час виконання музичного твору.

Важливим надбанням української вокальної педагогіки в аспекті розгляду вокально-виконавського репертуару студентів науковці вважають

оволодіння різними іноземними мовами для надання співу вокально-мовленнєвої ідентичності, що дозволяє виконувати твір мовою оригіналу. Вони підкреслюють, що у діяльності вокаліста-виконавця ознайомлення з різними мовами, на основі яких створені вокальні твори, відкриває широкі перспективи для комунікації з аудиторією слухачів. Таке прагнення зберегти мовленнєву ідентичність у вокальному виконавстві засвідчує високий професійний рівень співака.

Звертаємо також увагу на слушну думку дослідниці Н. Овчаренко [46], яка у своєму дослідженні доводить наступне: сучасне вокальне виконавство зазнало істотних змін, тому сьогоденні потребує спеціальної підготовки вчителя-виконавця. Виокремлюючи специфіку вокальної підготовки вчителя-виконавця, вона пропонує звертати особливу увагу на досконалість оволодіння співацьким голосом. Цікаво, що до інноваційних прийомів співака вчена відносить уміння використовувати різні співочі манери і застосовувати полі-художні та полі-стилістичні прийоми. Авторка зазначає, що це потребує великої обізнаності та довготривалих репетицій, проте мистецькі реалії і смакові уподобання сучасного підростаючого покоління вимагають таких зусиль.

Інший ракурс проблеми представлений у дослідженні В. Кузьмічової. Вона зазначає, що сформована вокальна компетентність як інтегрована професійно-особистісна якість виявляється у набутті предметно-практичних компетентностей. До них дослідниця відносить володіння різножанровим вокальним репертуаром (шедеври української та світової вокальної музики); здатність до художньо-інтерпретаційної творчості у вокально-виконавській діяльності; практичне використання професійних знань (методики музичного навчання та виховання та ін.), для здійсненні естетичного виховання зі школярами різних вікових груп засобами вокального мистецтва [48, 31].

Деякі науковці до необхідних компетенцій студентів відносять глибоке знання музичної теорії, а також технічну майстерність, до якої належить

правильне дихання, дикція, артикуляція, інтонація та робота з голосом у різних реєстрах і стилях.

Особливо слід підкреслити останню позицію. На нашу думку, специфікою вокального виконавства і надзвичайно ціннісною ознакою співака є його індивідуально-неповторний інтонаційний вияв, який дозволяє застосовувати у вокальній творчості унікальні фарби звукової палітри голосу. При цьому важливо спиратися на інтелектуальний рівень співака та вміння перетворювати почуттєві ресурси у тембрально-зафіксовані фарби під час інтерпретації вокального твору. Розвинені у роки навчання художньо-інтерпретаційні вміння сприяють ефективному здійсненню самостійної творчо-виконавської і концертної діяльності, яка здійснюється вчителем музичного мистецтва у якості вокаліста-виконавця.

Слід особливо підкреслити, що для специфіки вокального виконавства надзвичайно важливою та ціннісною ознакою є індивідуально-неповторний художньо-інтонаційний вияв співака, який дозволяє застосовувати у вокальній творчості унікальні фарби звукової палітри голосу. При цьому слід опиратись на інтелектуальний рівень співака та вміння перетворювати почуттєві ресурси у тембрально-фіксовані у моменті інтерпретації вокального твору фарби. Розвинені в роки навчання художньо-інтерпретаційні вміння визначають ефективність самостійної творчо-виконавської у класі або концертній залі, здійснюваної компетентним фахівцем, вчителем музичного мистецтва – вокалістом-виконавцем.

Також вважаємо за потрібне наголосити на важливості підготовки студентів до просвітницької діяльності, яка має спрямовуватися у бік двох основних векторів. З одного боку, студент повинен систематично здобувати знання, розширювати власний світогляд та вдосконалювати свої знання в галузі мистецтва, а з іншого – він має набувати комунікативних навичок.

Трансформуючи вищезазначені компетентності у площину нашого дослідження, вважаємо можливим запропонувати певний перелік ключових компетенцій, які складають основу інтерпретаційної культури майбутнього

вчителя музичного мистецтва і впливають на якість неповторної та унікальної комбінації у професійному творчому вияві співака-виконавця. До них ми відносимо такі здатності:

1. висловлювати та реалізовувати свої власні художні концепції;
2. усвідомлювати процеси розвитку музичного мистецтва в історичному контексті ;
3. розробляти і реалізовувати творчі проєкти в галузі інтерпретації та аранжування вокальних творів.
4. інтерпретувати художні образи у виконавській (педагогічній) пошуковій діяльності;
5. збирати, аналізувати та синтезувати художню інформацію та застосовувати її для виконавської і педагогічної інтерпретації;
6. викладати вокальні дисципліни у закладах освіти з урахуванням цілей навчання, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти.
7. здійснювати порівняльний аналіз різних виконавських інтерпретацій, а також аналізувати виконання учнями музичних творів;
8. взаємодіяти з різною аудиторією для донесення музичного твору, вільно і впевнено репрезентувати свої ідеї (художню інтерпретацію) у різних видах музичної діяльності (виконавської, педагогічної);
9. застосовувати в освітньому процесі сучасні музично-педагогічні технології;
10. організовувати та здійснювати просвітницьку діяльність у сферах музичної культури та освіти.

Оскільки такі компетентності передбачають здатність до самостійного і свідомого тлумачення музичних творів різних стилів, жанрів і напрямів мистецтва, а також їх педагогічної корекції, розглядаємо їх у контексті інтерпретаційної культури. Наочно визначені компетентності, необхідні для формування інтерпретаційної культури вчителя музичного мистецтва для здійснення вокальної діяльності, представлені на рис. 1.2



Рис. 1.2. Компетенції, необхідні для формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, сьогодні відчувається гостра потреба у формуванні інтерпретаційної культури майбутніх викладачів музичного мистецтва, яка засновується на вокально-виконавській компетентності. Реалізація власних

індивідуальних прагнень відкриває широкі перспективи для творчої самореалізації студентів у процесі фахового навчання.

Засновуючись на вищезазначені положення, вважаємо за доцільне розглядати творчий потенціал в процесі фахового навчання майбутніх педагогів-вокалістів у двох аспектах: по-перше, як стійке утворення, тобто набутий досвід, який передбачає врахування особливостей його розвитку у основних складових; по-друге, як пролонгований прояв, у якому важливо дотримуватися певних педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу.

Цей фактор необхідно враховувати під час розроблення методичних засад фахової підготовки студентів у процесі вокального навчання. При цьому формування у студентів інтерпретаційної культури має шліфуватися різноманітними вправами на розвиток фантазії і уяви, а також виявленням нових виразних засобів у галузі вокального мистецтва.

Для вирішення цих завдань вважаємо за необхідне розробити методичну модель вокального навчання, яка містить концептуальний і структурно-змістовий аспект і спрямована на формування, з одного боку, особистісних якостей майбутніх вчителів вокалу, а з іншого - набуття знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої педагогічної діяльності.

Тобто всі фахові дисципліни вже на етапі бакалаврату мають надавати студентам можливість включатися у інтерпретаційний процес і розглядати вокальні твори з позицій їх музично-естетичного впливу на учнів. Розробку цієї моделі представимо у наступному розділі.

Висновки до першого розділу.

1. На підставі аналізу наукових джерел визначено, що дефініція «інтерпретація» належить до міждисциплінарних понять і виступає у різних наукових галузях методологічним стрижнем. У мистецтві інтерпретацію науковці розглядають як тлумачення твору в процесі його сприйняття. Така інтерпретація засновується на двох основних позиціях: а) ретроспективне вивчення творів мистецтв (аналіз об'єктивних даних про твір, смисл та значення, втілені в ньому); б) особлива духовна діяльність свідомості, що включає уяву інтерпретатора, його досвід спілкування з мистецтвом. Обидва напрямки передбачають застосування логічних методів: аналіз, синтез, порівняння та зіставлення. В музичному мистецтві поняття «інтерпретація» почали використовувати в той час, коли композиторська творчість і виконавство стали набувати більшої самостійності, а виконавець отримав можливість інтерпретувати твори інших авторів.

2. Сучасні уявлення стосовно музичної інтерпретації засновуються на позиціях видатних музикантів і педагогів минулих часів, які зазначали, що виконавець є посередником між композитором і слухачем, але він має бути посередником-творцем. Вони стверджували, що інтерпретація на вищому рівні передбачає урахування культурно-історичного контексту твору, особистісних якостей інтерпретатора і аудиторії, в якій відбувається інтерпретування музичного твору. Науковці у галузі музикознавства відмічають, що поняття "виконання" та "інтерпретація" не можуть бути ідентичними. Перше є більш загальним поняттям, яке передбачає будь-яке втілення нотного тексту у живому звучанні перед слухачами. Натомість інтерпретація представляє окремий випадок, коли музикант виражає власне відношення смислу музичного твору. Тобто виконання допускає просте відтворення, а інтерпретація вимагає індивідуального прочитання твору.

3. Створення переконливої інтерпретації вимагає від виконавця володіння певними особистісними та професійними якостями, а саме: знання семантичних можливостей музичної мови, а також особливостей

використання композиційних і мовних засобів у різних музичних стилях, наявність розвинутого музичного слуху і слухового досвіду, володіння сформованим музичним смаком та розвинутою інтуїцією; набуття емоційної та інтелектуальної зрілості; володіння різноманітними видами виконавської техніки – рухової, звукової, динамічної, тембральної. В музично-педагогічних дослідженнях у виконавській інтерпретації додають ще науковці ще вербальну і педагогічну різновиди. Це дозволяє розглядати художню інтерпретацію як творчу діяльність, що включає сприймання твору (початкове ознайомлення), осмислення (створення одного з варіантів продукту первинної творчої діяльності митця) та відтворення його в умовах вербального або виконавського спілкування з аудиторією.

4. Виявлено, що культура інтерпретації в музично-педагогічній освіті виступає основою професійної підготовки студента-музиканта і трактується як діяльність із засвоєння суб'єктом різних музичних творів. У такому контексті під цим поняттям розуміють певні якісні характеристики діяльності, які включають не тільки професійні, а й особистісно-ціннісні компоненти. Уточнення понять «інтерпретація», «культура», «художня інтерпретація» надали можливість усвідомити, що процес розуміння і пізнання творів мистецтва має загально-художнє значення і його можна розглядати як головну закономірність художньо-творчої діяльності. Це дозволило сконцентрувати увагу на особливостях формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва, розглянути її у контексті музично-творчої діяльності педагога-музиканта, а також надати власного визначення цьому поняттю. У межах його діяльності інтерпретаційна культура вчителя музичного мистецтва в галузі вокальної підготовки визначена особистісним утворенням, яке передбачає здатність самостійно і свідомо тлумачити вокальні твори різних стилів, жанрів і напрямів, а також здійснювати їх педагогічну корекцію.

5. З'ясовано, що формування інтерпретаторської культури значною мірою залежить від наявного у кожного студента творчого потенціалу та його

використання у навчальному процесі. Його розвиток в умовах вокального навчання виконає ряд функцій: інформативно-комунікативну, евристичну, естетичну, суспільно-перетворювальну, гедоністичну, катарсично-компенсаторну та педагогічну. Відповідно розглянуті можливості використання творчого потенціалу студентів-вокалістів для формування їх інтерпретаційної культури з психолого-педагогічних позицій. Окремо виділені можливості використання творчого потенціалу студентів у процесі вокального навчання.

6. Визначено, що останнім часом в українській вищій музично-педагогічній освіті відбувається поглиблене вивчення міжкультурного діалогу двох протилежних цивілізацій: східної та західної. Обмін культурним досвідом різних країн світу сприяє ефективному розвитку виконавської майстерності, що полягає у доцільному поєднанні професійних здібностей вокалістів з інтелектуальним і творчим розвитком і прагненні до самовдосконалення. У зв'язку з цим розкрита специфіка китайської вокальної школи і вокального навчання китайських студентів, яка засновується на тісному зв'язку між національним мелосом і розмовною мовою з дуже широким інтонаційним діапазоном. Це дозволяє компенсувати недостатнє знання чужої мови та сприяти міжкультурному взаєморозумінню.

7. Доведено, що формування інтерпретаційної культури майбутніми вчителями музичного мистецтва є складним процесом, в якому створюються умови для творчого використання знань різних фахових дисциплін та їх ефективного методичного забезпечення. Поєднання цих якостей з виконавськими навичками утворюють компетенції, які стають особистісно-професійною здатністю якісно здійснювати певну діяльність. У зв'язку з цим визначені компетенції, необхідні вчителю музичного мистецтва у вокальній діяльності. Оскільки такі компетентності передбачають здатність самостійно і свідомо тлумачити музичні твори різних стилів, жанрів і напрямів музичного мистецтва, а також їх педагогічної корекції, вони розглядаються у контексті інтерпретаційної культури.

8. У результаті зроблений висновок, що творчий потенціал в процесі фахового навчання майбутніх педагогів-вокалістів бажано розглядати у двох аспектах: по-перше, як стійке утворення, тобто набутий досвід, що передбачає врахування особливостей його розвитку за всіма складовими; по-друге, як пролонгований прояв, у якому важливо дотримуватися певних педагогічних умов для забезпечення ефективності цього процесу. Цей фактор необхідно враховувати під час розробки методичної моделі вокального навчання, яка містить концептуальний і структурно-змістовий аспект і спрямована на формування, з одного боку, особистісних якостей майбутніх вчителів вокалу, а з іншого - набуття знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. (2014) Поняття культури: філософський дискурс на рубежі століть. НПУ імені М.П. Драгоманова.
2. Антонюк В.(2001) Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект [монографія : 2-ге вид.] К. : Українська ідея, 2001. 144 с.
3. Антонюк В. (2000) Постановка голосу [навчальний посібник для студентів музичних ВНЗ.68 с.
4. Афанасьев Ю. Л. (1990) Социально-культурный потенциал художественной деятельности. Львов : Свит, 160 с.
5. Балл Г. О. (2003) Сучасний гуманізм і освіта: соціальні, філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне, 128 с.
6. Баранова О.М. (2016) Виховання та розвиток вокально-технічних навичок. Методичні рекомендації, Херсон, 2016, 20 с.
7. Бриліна В.Л., Ставінська Л.М. (2013) Вокальна професійна підготовка вчителя музики: методичний посібник, Вінниця: Нова книга, 2013, 96 с.
8. Бібік Н. М. (2004) Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. С. 47 – 53.
9. Белікова В. В.(2011) Інтерпретація як основа музично-виконавської творчості. Мистецтвознавчі записки. № 2. С. 77–83..
10. Белявіна Н. Д. (2015) Методологія та методика викладання фахових мистецьких дисциплін: підручник. К. : НАКККиМ, 250 с.
11. Бондар В. І.(2012) Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку: спецвипуск, присвячений 80-річчю університету : зб. наук. Праць. . Бердянськ,. С. 38–72.*
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. (2007) К, ВТФ Перун, 1736 с.

13. Вітвіцька С.С., Професіограма як модель магістра освіти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал № 8 (10), Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – С. 211-224.
14. Войтка В. І.(1982) Психологічний словник. К.,Вища школа, 215 с.
15. Волощук І. С. (1998) Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. К., Пед. думка,. 160 с.
16. Гаврилова Л. (2016), Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Вип. 3, 97-106.
17. Гайдеггер. Будувати, проживати, мислити. Х.: Фоліо, 1998. С. 313—332.]
18. Гаркуша Л. І., Економова О. С. (2016) Виконавська інтерпретація музичних творів у структурі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. 14-15 квітня 2016 р.. К., с. 520–529.
19. Гекало Л. (2014) Розвиток творчого потенціалу педагога / Початкова освіта. № 10. С. 5-8.
20. Голубєв П.В. ()1983 Поради молодим педагогам-вокалістам. К.: Музична Україна, 62 с.
21. Горбенко О. Б. (2010) Напрями формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 6 (193), Ч. II. 2010. 34 с.
22. Гусейнова Л. В. Педагогічні умови формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки/ Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова, «Теорія і методика мистецької освіти», вип. 22(27) ч.1. С 55-62
23. Давидов М. А. (1999) Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності / Науковий вісник НМАУ Музичне виконавство. К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, Вип. 2. С. 88 – 97.

24. Дворник Ю. Ф. (2011) Педагогічні умови формування творчих якостей майбутнього вчителя музики. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, № 6, С. 58–62.
25. Дзундза А. І. Аналіз теоретичних та методологічних засад формування соціоекономічної культури студентів ВНЗ України. Запоріжжя, 2003. 420 с.
26. Ємчик О. Г. (2015) Проблема творчого потенціалу особистості у науково-педагогічній спадщині. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 116-125 с
27. Єременко О. В. (2019) Формування сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва: теоретичний аспект/ Актуальні питання мистецької освіти та виховання: наукове видання. МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка; Вип. 1–2 (13–14). С. 249–255. doi: 10.24139/978-617-7487-53-0/2019- 01-02/249-255.
28. Єрмаков І. (2005) Феномен компетентнісно спрямованої освіти/ Компетентнісна освіта – від теорії до практики. К : Плетяда, С. 53 – 58.
29. Енциклопедія освіти (2008). Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 1040 с.
30. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності: навчально-методичний посібник, Київ, НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015, 131 ст.
31. Згурська Н. М. (2001) Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 НПУ ім. М. П. Драгоманова, К., 16 с.
32. Зязюн І. А. (2006) Естетичні засади розвитку творчої особистості : монографія / за ред. Н. Г. Нічкало. Чернівці : Зелена Буковина.
33. Іванова В.(2017) Музична інтерпретація в контексті розвитку світового мистецтва. Наукові праці. Серія: Педагогіка. Вип. 279. Т. 291. С. 136–140.
34. Ільченко О. О. (2004) Методологічні проблеми професійної музичної освіти. Рівне, Перспектива, 200 с.

35. Інши Я. (2022) Формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як складова підготовки фахівців нового формату. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Том 28 <https://sj.edu.ua/index.php/tmae/article/view/1319>
36. Кавун В.М. (2017) Виховання молодого вокаліста. Сольний спів. Спів на еластичному диханні: навчальний посібник з нотами, вокально-педагогічний репертуар, Вінниця: Нова Книга, 352 с.
37. Карпенко Н. А.(2016) Психологія творчості: навчальний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 156 с.
38. Кичук Н. В. (1991) Формування творчої особистості вчителя. К., Либідь, 96 с
- 39.Козир А. В. (2008). Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: НПУ імені М. Драгоманова,
- 40.Корзун В. В. (2014)Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності / Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Педагогічні та історичні науки. Вип. 120. С. 74-79.
- 41.Корноухов М.Д. (2016) Интерпретация музыкального произведения — от теории к практике. Музыкальное искусство и образование. 2016. № 3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiyamuzыkalnogo-proizvedeniya-ot-teorii-k-praktike> (дата звернення: 06.10.2020).
- 42.Котляревская Е. И. (1998) Вариативный потенциал музыкального произведения: культурологический аспект интерпретирования: Дис. — канд.. искусствоведения. К., 180 с.
- 43.Кравчук П. Ф. (1984) Формирование развитой творческой личности студента (философско-социологический и методический анализ), К., Вища школа, 154 с.

- 44.Кремень В.Г.(2010) Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум / К., Грамота, 576 с.
- 45.Кримський С. Б. (2009) Культура розкриває внутрішню безмежність людини / Культурологічна думка. № 1. С. 18–26
- 46.Крицький В.М. Метод інтерпретаційно-педагогічного аналізу у музично-виконавській підготовці студентів музично-педагогічних факультетів педвузів // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В .Гоголя. Серія Психолого-педагогічні науки. Ніжин: НДПІ, 1997. С. 65 – 69.
- 47.Кун Цзівей. Музична інтерпретація як прояв творчого самовираження. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал. 2020. № 3. С. 250-254
- 48.Кушка Я.С. (2010) Методика навчання співу: Посібник з основ вокальної майстерності, Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 288 с.
- 49.Кондрацька Л.А. (2012) Художня епістемологія. Підручник для магістрантів і студентів мистецько-педагогічних факультетів. Тернопіль: Підручники і посібники, 333 с.
- 50.Кузьмічова В. (2021) Компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва в класі «постановка голосу» / Professional Art Education. Vol. 2, No. 1. С. 28–34.
51. Люш Д. (1988) Розвиток та охорона співацького голосу. К., Музична Україна, 144 с.
- 52.Микиша М. (1985) Практичні основи вокального мистецтва. К., Музична Україна, 92 с.
- 53.Мережко Ю.В., Петрикова С.Л., Леонтева С.Л. (2017) Вокально-виконавська підготовка майбутніх артистів-вокалістів у вищій школі на основі міждисциплінарної інтеграції Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences, V (23), I.: 139, 2017 www.seanewdim.com

54. Михаськова М. А. (2007) Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. К., 16 с.
55. Могилевская И. (1998) Педагогические аспекты проблемы интерпретации музыкального текста / Трансформація музичної освіти : культура та сучасність : [матер. муз. семінару]. Ч. 1. Одеса. Астропринт, С. 81 – 85.
56. Могилей И. В. (2000) Формирование эмоциональной культуры будущих учителей музыки : дис. ... канд. пед. наук / Кривой Рог : КГПИ, 202 с.
57. Мозгальова Н. Г., Щолокова О. П., Барановська І. Г. (2019) Інтерпретація музичних творів: методичний аспект. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: педагогічні науки. Одеса. 2019. С. 151-159.
58. Можайкіна Н.С. (2016) Методика викладання вокалу. Хрестоматія: навчальний посібник. К.: Видавництво Ліра., К, 2016, 47 с.
59. Москаленко В. Г. (1994) Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) К. : 157 с.
60. Москаленко В. Г. (2008) Аналіз у ракурсі музикознавчої інтерпретації. Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : науковий журнал. № 1. К. НМАУ ім. П. І. Чайковського, С. 106–111.
61. Мостова І. В. (1998) Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутніх вчителів музики : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 ,К., 1998, 186 с.
62. Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования (1989) К. , Муз. Україна, 1989.
63. Мурашко І.В. (2010) Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури. Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання. Т. 8. Вип. 7. С. 196–205.
64. Овчарук О. (2005) Перспективи запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / Компетентнісна освіта – від теорії до практики. К. : Плеяда, С. 6 – 15.

- 65.Огієнко І. Історія української культури: коротка історія культурного життя українського народу.Вінніпег, 1970, 272 с.
- 66.Орлов В. Ф. (2003) Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : [монографія]. К. : Наук. думка, 262 с.
- 67.Падалка Г. М. (2008) Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / К. : Освіта України, 274 с.
- 68.Пляченко Т. (2014) Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. Професійна мистецька освіта і художня культура: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.). С. 61–69.
- 69.Полубоярина, І. І. (2013). Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів. Освіта та розвиток обдарованої особистості, 1 (8), с.70-73
- 70.Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості (2008): монографія / АПН України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка. К., Педагогічна думка, 207 с.
- 71.Рибалка В. В. (2006) Теорії особистості у вітчизняній психології : навчальний посібник. К.,ІПППО АПН України, 530 с.
- 72.Роменець В. А.(2001) Психологія творчості / К. : Либідь, 286 с.
- 73.Рудницька О. П. (2004) Педагогіка загальна і мистецька : Навч. посібник, К. АПН України, 270 с.
- 74.Рудницька О. П. (1998) Основи викладання мистецьких дисциплін. К. АПН України, 1998. 183 с.
- 75.Рябуха Н. (2009) Виконавська інтерпретація як метод пізнання музичного твору. Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Харків, ХДАДМ, № 16. С. 135– 142.

76. Савченко Р. А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 К., 2014. 40 с.
77. Сінь Лу. (2020) Інтерпретаційна культура майбутнього вчителя музики lu_sin@ukr.net Наука та освіта Збірка праць XIV Міжнародної наукової конференції. Хмельницький національний університет. С. 128-130
78. Стахевич О.Г. (2002) Основи вокальної педагогіки. Ч.1: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій. Навчальний посібник, Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 92 с.
79. Стратан-Артишкова Т., Гайдай Л. (2014) Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті модернізації вищої педагогічної освіти. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки, Вип. 132. С. 31-34.
80. Сухомлинський В. О. (1976) Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, Т. 2. С. 422.
81. Танько Т. П. (2004) Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх ВДШЗ у педагогічних університетах: автореферат дисертації доктора пед. Наук: 13.00.04. ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 41 с.
82. Тоцька Л. О. Компонентна структура вдосконалення вокальної підготовки студентів–майбутніх вчителів музики Режим доступу: [http://www. nbuv. gov. ua/portal/soc_gum/vchu](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu) N 148
83. Чуньпен Лі. (2013) Методика викладання вокальної майстерності майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. Наук, К., НПУ імені М. П. Драгоманова, 20 с.
84. Філософський енциклопедичний словник (2002), енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди; К., Абрис, 742 с.
85. Цюлюпа Н.Л. (2005) Зміст і завдання методичної підготовки майбутнього вчителя музики в галузі інструментального навчання // Науковий

- часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №14 „Теорія і методика мистецької освіти" / 36. наук, праць. Вип. 2. (7). К., с. 79-82
86. Шевнюк О.Л. (2009)Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. К. Знання, . 589 с.
 - 87.Щолокова О. П. (2014) Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики : монографія / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Дніпропетровськ : Адверта, 305 с.
 88. Юцевич Ю.Є. (1998) Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посібник [для викладачів, студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу] К.: ІЗМН, 160 с.
 - 89.Юник Д.Г. (2009) Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: монографія. К., 340 с.
 - 90.Dreyfus L. (2007) Beyond the Interpretation of Music. Dutch Journal of Music Theory. № 12/3. pp. 253-272.
 - 91.Jo Estill. (2019) Think voice series. Estill Voice Training. Перший рівень: Фігури по контролю голосу. Workbook , 119 с.
 92. Hymes, D.(1972) On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, pp. 269–293.
 - 93.Ruchen, Dominique S.(2003) Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber Publishes, Germany, 206 p.
 - 94.Mertens D.(1974) Schluselqualifikation. Thesen zur Schulung fir eine Moderne Gesellschaft / Veriag W. Kohlhammer. Stuttgart, Berlin, Kuln, Mainz, 269 p.
 - 95.Stoloff B. (2003) Blue scatitudes. Vocal improvisation on the blue. Brooklyn, New York: Gerard and Sarzin Publishing Co., 77 с.

РОЗДІЛ П. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У другому розділі з урахуванням змісту і структури інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва обґрунтовано діагностувальний інструментарій для виявлення стану досліджуваної якості в контексті їх фахового навчання; обґрунтовано педагогічні умови та принципи, розроблена функціональна модель і алгоритм упровадження методичних засад даного феномена у процес вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

2.1. Наукові підходи і педагогічні умови для формування інтерпретаційної культури вчителя музики в умовах вокальної підготовки

Для методологічного забезпечення інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики у процесі вокальної підготовки вважаємо за необхідне визначити наукові підходи, принципи та педагогічні умови, які допомагають з наукової точки зору розглянути це поняття з різних позицій. За визначенням сучасних науковців (В. Бондар, А. Литвин, В. Кірсанов, З. Курлянд, І. Підласий, І. Радченко, П. Щербань) наукові підходи є принциповою концептуальною орієнтацією дослідника, які керують загальною стратегією дослідження і розглядають об'єкт вивчення за певною стратегією.

Враховуючи думки вчених, ми з'ясували, що методологічною основою організації педагогічних умов і методичного супроводу формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки є: *культурологічний, особистісно-орієнтований, системний і семіотичний підходи*, які можна спрямувати на удосконалення фахової

підготовки співаків. Кожен з цих підходів має свої позитивні сторони та особливості впливу на навчальний процес. Їх застосування зумовлено зростанням в сучасному суспільстві вимог до особистості педагога-музиканта, його спроможності використовувати набутий фаховий досвід у самостійній художньо-інтерпретаційній діяльності. Розглянемо ці наукові підходи докладніше.

На сьогодні в українській педагогіці пріоритетного значення надається культурологічному підходу. У численних працях науковців (В Андрущенко, І.Зязюн, В. Кремень, С. Кримський) доводиться, що культура є соціальним феноменом і включає комплекс ціннісних уявлень людини, спрямовуючи її на досягнення накопиченого багатства поколіннями духовного досвіду. Вона регулює індивідуальну та соціальну поведінку особистості і сприяє реалізації професійних завдань. У змістовому полі культурологічної парадигми завжди підкреслюється унікальність людини, її самобутність і самоцінність. При цьому її творчий та інтелектуальний потенціал розглядається як основна продуктивна сила суспільства.

З точки зору філософського знання культурологічний підхід трактується науковцями в галузі педагогіки як конкретно-наукова методологія пізнання та переосмислення реальності буття, в основі якої лежить аксіологія. Тобто освіта розглядається і усвідомлюється через контекст культури, який відбувається у відповідному середовищі. Всі її складники наповнюються особистісним смислом і допомагають людині виявляти свою індивідуальність, спрямувати діяльність на культурний саморозвиток і самовизначення у річищі культурних цінностей.

Узагальнення цієї позиції знаходимо у висловлюванні І. Зязюна, який підкреслював, що культурологічна спрямованість підготовки вчителя визначає комплекс його ціннісних уявлень, контролює індивідуальну та соціальну поведінку і є основою для постановки та виконання пізнавальних, практично-професійних та особистісних завдань [16, с. 13]. Таким чином, культурологічний підхід можна розглядати не тільки як внутрішній імпульс

розвитку майбутнього вчителя музики, але й як «механізм, що забезпечує цей розвиток.

Застосування культурологічного підходу у професійному навчанні студентів-вокалістів дозволяє познайомити їх з усталеними в суспільстві і найбільш важливими культурними цінностями. Він налаштовує на опанування досягнень вокальної культури, вчить студентів сприймати і розуміти світовий досвід, накопичений у різних національних вокальних школах, розуміти стильові й жанрові особливості вокальних творів певних історичних епох. Особливого значення він набуває у світлі сучасних вимог до освіти, важливим завданням якої стало збереження духовного надбання української нації, її самобутності та духовної культури.

Вивчення студентами вокальних творів у контексті культурологічного підходу важливо спрямувати на художньо-інтерпретаційну діяльність, завдяки якій формується естетичне ставлення до музичного мистецтва, розкриваються нові грані художньо-образного відображення у власному виконанні, утверджується гуманістична спрямованість вокально-художніх цінностей в загальному та мистецькому розвитку особистості. Саме ці положення стали підставою для застосування культурологічного підходу у нашому дослідженні.

Аналіз наукових праць та педагогічних реалій сьогодення показав необхідність використання у процесі вокальної підготовки студентів особистісно-орієнтованого підходу. Важливість його реалізації у практиці вокального навчання пов'язана зі змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві, зокрема соціальними потрясіннями, які утворилися в українському суспільстві в умовах проведення повномасштабної російсько-української війни, розпочатою РФ ще у 2014 році. Стало очевидним, що соціальні трансформації і умови переживання ситуацій особистого горя учасниками освітнього процесу значно позначилися на життєвих пріоритетах та освітньому становищі, в якому здійснюється підготовка майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю. .

Зазначимо, що сучасні науковці розглядають технологічний арсенал особистісно-орієнтованого підходу як сукупність методів і прийомів, які спрямованості на особистісний розвиток і надають студенту необхідного простору, свободи для творчості, прийняття самостійних рішень, вибору змісту і засобів навчання [18, с.13]. З цих позицій вокальну підготовку студента важливо орієнтувати на технології навчання, які засновуються на співпраці і передбачають спілкування з ним як суб'єктом музично-професійного спілкування. Таку позицію підтримує китайська дослідниця Пан На, яка пропонує застосовувати у процесі вокального навчання студентів цілий комплекс методів, а саме: міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування (дискусія, взаємний діалог, пояснення, обговорення), евристичного спрямування (підключення до розмови асоціацій, аналогій і порівнянь, інтерпретаційного аналізу музичних творів), у роботі над вокально-виконавською технікою використовувати репродуктивні й творчі методи (наслідування, перевтілення), пошуково-самостійні та рефлексивні методи (синестезії, інверсії, осмислення і самовираження).

З позицій особистісно-орієнтованого підходу розглянемо готовність майбутніх вчителів музичного мистецтва до інтерпретації музичних творів у вокальній діяльності. В сучасних педагогічних дослідженнях готовність до професійної діяльності вважається важливою якістю і стійкою характеристикою особистості. Вона передбачає підготовку до певного виду діяльності і вимагає розвитку індивідуальних здібностей, знань, фахових умінь і навичок. Такий набір якостей забезпечує спроможність визначати ефективні способи діяльності, оцінювати власні можливості щодо їх відповідності та особливостям обраної професії.

Наприклад, у дослідженні В. Молотай психологічна готовність людини визначається як особистісний стан, який відповідає окремим рівням саморегуляції, зокрема: особистісно-знаннєвому, ситуативно-цільовому та операційно-виконавчому. Вона формується в результаті набуття життєвого досвіду, який засновується на позитивному ставленні до обраної діяльності,

усвідомленні власних мотивів і потреб. На думку дослідниці, психологічна готовність включає здатність до саморегуляції, спроможність діяти у нестандартних умовах, уміння передбачати майбутній результат. [35, с.16].

У цьому плані для нас також цікавою є позиція П. Рудик. Дослідниця відзначає роль емоційно-вольових факторів, які можуть послабляти або підсилювати активність особистості у обраній діяльності. Вчена вважає, що людина в практичній діяльності на основі внутрішньої активності прагне задовольнити свої потреби, (біологічні, фізіологічні або психічні), тому намагається реалізувати свої специфічні або не специфічні можливості, за допомогою яких вона активно використовує різноманітні засоби, прийоми і способи дій, реалізує власний досвід, волю і почуття» [36, с.182].

У річищі музично-педагогічної освіти концепція особистісно-орієнтованого підходу знайшла свою реалізацію у працях С. Горбенко, Н. Гуральник, А. Козир, Н. Мозгальнової, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Адаптуючи сказане до мети і завдань нашого дослідження можемо наголосити, що в ракурсі особистісно-орієнтованого підходу готовність до навчальної діяльності надає можливість студентам ефективно розвивати свої вокальні уміння та вокально-виконавську практику і розглядати її як важливу умову формування інтерпретаційної культури студентів у процесі вокального навчання.

У нашому дослідженні використання особистісно-орієнтованого підходу набуває особливого значення. Він дозволяє проаналізувати стан і рівень вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, врахувати їх індивідуальні характеристики та психологічні особливості, визначити їх пізнавальні потреби та уподобання у вокальній і навчальній діяльності. Крім того він допомагає оцінити ступінь загально-музичних, зокрема, вокальних здібностей і виконавського досвіду. На засадах особистісно-орієнтованого підходу процес вокальної підготовки спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості кожного студента,

адже під час занять вокалом відбувається діалогічна спрямованість навчання співу, тобто співробітництво викладача і студента.

У процесі вокальної підготовки вчителів музики застосування особистісно-орієнтованого підходу створює сприятливий психологічний клімат та умови для активної вокально-виконавської діяльності. Тобто педагог сприймає студента особистістю, яка має власні вокальні можливості, уподобання та інтереси. Аби забезпечити кожному студенту сприятливі умови для вокального навчання та розвитку, він має виявити у нього вокальні здібності, розвинути інтерес та зацікавленість до вокального співу, а також зорієнтувати у подальшій професійній діяльності.

До пріоритетних методологічних засад сучасної педагогіки мистецтва відноситься й системний підхід. У філософському тлумаченні він визначає взаємозв'язки і взаємозалежності різних наукових теорій, які сформувалися у різних галузях знань. Цікава думка стосовно застосування системного підходу представлена М. Каганом у роботі «Системний підхід і гуманітарне знання». Вчений вважає основним завданнями цього підходу дослідження «системних об'єктів як форми існування і руху реального світу, як прояв його упорядкованості». Він наголошує на важливості конструювання системи категорій, які відображають зв'язки між об'єктами вивчення і робить впорядкованим саме пізнання. Автор зауважує, що на його основі можна вивчати відносини між людиною та природою, суспільством та культурою. В результаті він робить висновок, що системний підхід має консолідуюче значення для мистецтвознавчих досліджень, оскільки характеризує «багатомірність» і «поліфункціональність» художньої діяльності особистості.

У галузі мистецтвознавства для нас цікавою є думка І. Котляревського, який визначив і обґрунтував три структурних площини осмислення музичного твору. Перша структурна площина – рівень елементів музичного мовлення; друга – рівень їх зв'язків; третя структурна площина – рівень цілісності, який охоплює концепцію музичного твору в цілому. Запропоновану структуру

науковець об'єднав поняттям «музично-теоретична система», яка відображує системність наукового пізнання музичного твору.

З позицій нашого дослідження важливо звернути увагу на думку О. Рудницької, представлену в навчальному посібнику «Педагогіка загальна і мистецька». Авторка вважає, що у галузі мистецької освіти системний підхід сприяє встановленню зв'язків між філософією (наука про загальні закони природи, суспільства, мислення), філософією освіти (наука про сутність освіти та її закономірності функціонування в суспільстві) та філософією мистецтва (наука про сутність мистецтва та закономірності його існування в суспільстві). На цій підставі вчена пропонує розглядати мистецьку освіту як цілісну педагогічну систему в структурному, функціональному та генетичному аспектах. Але при цьому вчена переконана, що системність в якості методологічного постулату мистецької освіти передбачає постійну корекцію.

За визначенням Н. Мозгальнової, системний підхід у галузі музично-педагогічної освіти дозволяє досліджувати інтегративні зв'язки, особливості підготовки вчителів музичного мистецтва та її якісні характеристики. Він передбачає реконструювання навчального матеріалу, надання йому такого змісту, який би сприяв успішному засвоєнню знань, розвитку умінь і навичок у всій системі фахового навчання.

Більш конкретно охарактеризувала значення системного підходу для вокального навчання Н. Овчаренко. На її думку, застосування системного підходу дозволяє обґрунтувати комплекс закономірностей та принципів вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва [Овчаренко, с.8,9].

Підсумовуючи вищезазначені положення зазначимо, що сучасні дослідники, які вивчають процес вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, пропонують використовувати системний підхід у якості методологічної платформи, зокрема для вивчення теоретико-методичних основ вокального навчання (Н. Овчаренко), професійно-особистісного досвіду майбутніх вчителів музики (Н. Попович), вокально-

методичної майстерності педагога на гедоністичних засадах (Л. Василенко), формуванні артистично-педагогічних умінь (В. Костюков). Його застосування у процесі формування інтерпретаційної культури вчителів-вокалістів дозволяє досліджувати цей процес як систему, в якій функціонують усі теоретико-методичні складники професійного навчання.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження засвідчив також необхідність застосування в якості методологічної основи формування інтерпретаційної культури семіотичного підходу. Зазначимо, що поняття «семантика» походить від грецького (семантікос) – «знак», «позначка», «символ». З філософської точки зору семантика вивчає зміст конкретних смислових структур та їх логічної взаємодії. Наприклад, дослідники О. Лосєв, Ю. Лотман і М. Бахтін розглядали структуру художнього твору як «системну єдність», «ієрархічно організовану семіотичну структуру» на всіх рівнях: від нижчих - метрико-ритмічних і фонологічних до самих високих – рівнів сюжету і композиції. Їх роботи стали підґрунтям для аналізу творів музичного мистецтва сучасних музикознавців і педагогів.

На структурно-функціональному підході ґрунтується концепція українського вченого С. Шипа, який у монографії «Музична герменевтика» послідовно пояснює суть, роль в місці герменевтики у сфері музикознавства. Ключом до розв'язання проблем музичної герменевтики, на погляд автора, слугують положення музичної семіотики. Саме вони допомагають виявити об'єктивне підґрунтя музичної герменевтики у якості інтерпретаційних дій та виконавській діяльності.

У цій ґрунтовній праці музична мова розглядається системно. Автор доводить, що вивчення музично-мовних закономірностей допомагає музиканту осмислити і розкрити логіку музичного мислення композитора, а це, в свою чергу, дозволяє виявити особливості та специфіку музичного твору будь-якого жанру або стилю. На наш погляд, представлена ідея є надзвичайно плідною, тому її необхідно спрямувати на підготовку студентів до художньо-

інтерпретаційної діяльності, адже саме в ній відбувається аналіз художньо-образного змісту вокального твору, а потім його відтворення [Шип].

Разом з тим аналіз науково-методичної літератури в галузі вокального навчання показав, що використання провідних положень семіотичного підходу в навчальній практиці визначається певною складністю, зумовлених сталими поглядами педагогів. По-перше, деяким з них важко відмовитись від традиційного, «нормативно-догматичного» музичного мислення та інтерпретації, які навіть в ситуації сучасної культури продовжують виконувати роль універсальної мови для виконавців і композиторів. По-друге, домінування такого типу мислення ускладнює розуміння сучасних вокальних творів та їх виконання, адже працюючи над сучасними творами педагоги відштовхуються від загальноприйнятих правил і позицій.

Але музиканти, які віддають перевагу семіотичного підходу у вокальній педагогіці, вважають, що відтворення музичної інтонації під час співу і є музичною мовою. Зокрема педагоги-вокалісти (В. Антонюк, О. Мишуга, М. Микиша, Н. Можайкіна, О. Руч'євська, Н. Щербакова та ін.) пропонують методичні принципи навчання вокалу, згідно з якими опанування музичною мовою відбувається шляхом набуття певних вокальних навичок. Так, В. Антонюк відзначає, що музичні мови відрізняються одна від одної і вимагають дотримання канонів відповідної епохи. Тому під час навчання вокалу необхідно звертати увагу на особливості музичної мови кожного композиторського стилю [6, с. 96].

У своїх працях В. Антонюк наголошує, що це перший підхід, який пропонує в основу навчання вокалу покласти орфоепічні норми та психологічні теорії. Вона підкреслює, що зв'язок манери співу з фонетикою мови й вимовою виявляє головну прикметну рису національної вокальної культури. На її думку, «Пошуки правди вокальної інтонації не можливі поза віднайдення правди мовної інтонації, а також поза знань і правил вокальної орфоепії тієї чи іншої мови у співі» [1, с.18].

Цю думку підтримує Н. Овчаренко, яка зазначає, що семіотичний підхід допомагає впроваджувати у зміст вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва навчальний матеріал з музичної семіотики як основи для дослідження літературної та музичної мови вокального твору. При цьому, чим ґрунтовнішим буде підґрунтя художньо-інтерпретаційної діяльності, тим більш глибоким стає власний досвід інтерпретатора. [38, с.8,9].

Узагальнюючи вище викладені положення відзначимо, що однією з важливих причин застосування семіотичного підходу для практики вокальної підготовки студентів є те, що він заохочує педагогів відійти від методів традиційного навчання і поглянути на цей процес із сучасних позицій. Разом з тим він спрямовує діяльність студентів у напрямку створення переконливої художньої інтерпретації вокального твору, тобто замислення над художньо-образним змістом з відповідними методами опрацювання твору.

Таким чином, всебічний аналіз сучасних наукових підходів показав, що методологічною основою вокального навчання студентів можуть стати культурологічний, особистісно-орієнтований, системний та семіотичний підходи. Створюючи глибоке підґрунтя для всебічного вивчення проблеми формування інтерпретаційної культури вчителів музичного мистецтва, вони визначають конкретні напрями впровадження теоретичних ідей у процес вокальної підготовки студентів.

Для формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання ми вважали за необхідне визначити відповідні педагогічні принципи та педагогічні умови, які безпосередньо визначають та забезпечують ефективність змісту та проведення експериментальної роботи.

Згідно педагогічного словнику принципи педагогічного процесу (лат. *principium* – основа, початок) – це система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості. На думку сучасних науковців, педагогічні принципи теоретично узагальнюють і віддзеркалюють усталені і перевірені

практикою суспільні орієнтири, закономірні зв'язки, особливості організації навчального процесу.

За визначенням О. Рудницької, педагогічні принципи – це основні вимоги, вихідні положення, правила діяльності, що впливають із закономірностей та визначають загальне спрямування навчально-виховного процесу [37, с. 99].

У нашому дослідженні ми дотримувалися думки С. Гончаренка, згідно якої принципи є «системою вимог», що охоплює всі сторони навчально-виховного процесу й відображає результати узагальнення досвіду навчально-виховної практики. Саме педагогічні принципи забезпечують обґрунтування завдань та змісту педагогічної роботи, специфіку організації та перебігу педагогічного процесу, методичні напрямки їх забезпечення.

У навчальному процесі педагогічні принципи виконують різні функції, але звернемо увагу на такі:

- спрямування на розкриття змісту цілей навчання;
- забезпечення ефективності протікання педагогічного процесу;
- організація відбору змісту, методів, засобів, форм навчального процесу;
- дотримання певних правил та алгоритмів у плануванні педагогічного процесу.

Досліджуючи цю проблему в галузі педагогіки мистецтва, Г. Падалка зазначає, що принципи мистецького навчання – це основні положення, які визначають сутність, зміст і провідні вимоги до взаємодії учителя та учнів, а їх виконання дозволяє досягнути результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом. Принципи узагальнюють закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле [38, с. 148].

У контексті нашої проблеми навчання студентів вокальному співу має ґрунтуватися на загальних філософських, дидактичних (гуманізації, співробітництва, системності, активності, наочності) та спеціальних (фахових) принципах. Такими спеціальними музично-педагогічними принципами

вважаємо певні вимоги до організації вокальної діяльності, які зумовлюють успішність інтерпретаційного самовираження студентів. До них ми відносимо принципи *індивідуалізації навчання, естетичної спрямованості навчального процесу, виконавського самоконтролю*. Охарактеризуємо кожний із них.

Сучасна педагогіка мистецтва визнає, що тільки індивідуальне усвідомлення власних вражень, суджень і міркувань стає запорукою глибинного розуміння музики, формування розвинутих критеріїв «естетично цінного». Так, розглядаючи цю проблему Г. Падалка зауважує: «Відсутність індивідуальних підходів призводить до бездумного споживання, уніфікованого творення мистецьких зразків за певними штампами, антихудожніми кліше» [38,152]. Даний принцип орієнтує студента на виявлення та підтримку індивідуальної емоційної реакції під час сприйняття та вивчення музичних творів, адже кожна виконавська діяльність є глибоко індивідуальним актом.

Відтак робота над виконавською інтерпретацією вокального репертуару передбачає розвиток індивідуального сприйняття, особистісного емоційного переживання та співвіднесення з усталеними виконавськими зразками. Для студента-вокаліста ця проблема також пов'язана з особливостями голосового апарату. Застосування цього принципу пов'язане із впровадженням особистісно-орієнтованого підходу у навчальному процесі.

Не менш важливим для вокалістів у класі постановки голосу вважаємо опору на принцип *естетичної спрямованості навчального процесу*. Він означає не тільки визнання естетичної цінності музичних творів, а й розвиток у студентів здатності естетично сприймати твори різних музичних стилів і жанрів, відчувати унікальність музичних шедеврів. Завдяки такому ставленню у студентів відбувається зміщення начальних акцентів з вузько технічних завдань на художнє відтворення вокального твору. Таким чином, у нашому дослідженні принцип естетичної спрямованості передбачає змістове наповнення процесу вивчення музичних образів, яке узгоджується із

завданнями естетичного розвитку особистості студента, його художнім світоглядом і здатністю естетично сприймати твори мистецтва.

Навчальна діяльність студентів у процесі вокального навчання також вимагає виконавського самоконтролю, який дозволяє коригувати його якість. З точки зору психології – це волюва якість особистості, властивість її самосвідомості, свідомо індивідуально-психологічну здатність, а також здатність регулювати емоційний стан. Основою самоконтролю науковці вважають індивідуальний внутрішній потенціал особистості, який ґрунтується на психофізіологічних особливостях і проявляється під час застосування функцій зіставлення, самооцінки та власної корекції.

Натомість педагоги розглядають самоконтроль як засіб активізації інтелектуальних здібностей, здатність впливати на рівень навчально-пізнавальної діяльності, знаходити власні помилки і здійснювати самоперевірку. Так, дослідниця Л. Рибалко визначає самоконтроль у вигляді оцінювальної діяльності студента, котра містить постановку мети та відповідні дії стосовно її досягнення. На її думку, залучення студентів до самоконтролю передбачає: створення атмосфери зацікавленості процесом навчання; заохочення студентів до самостійного оцінювання власних навчальних дій і аналізу під час самостійної роботи над навчальним матеріалом різних способів його опрацювання; активізація систематичної самостійної діяльності, яка сприяє досягненню навчальної мети [147].

Для майбутнього вчителя музичного мистецтва сформованість навичок самоконтролю у виконавській діяльності є надзвичайно важливою якістю не тільки для корекції власного виконання, а й для контролю за співом учнів. Сформовані навички самоконтролю дозволить коригувати якість самопідготовки студентів у процесі репетиційної роботи, поліпшити їх психологічний та емоційний стан в процесі навчання вокалу та концертних виступів.

У музичному навчанні формування навичок самоконтролю набуває надзвичайної важливості. Так, Т. Гризоглазова розглядає виконавський

самоконтроль у якості усвідомленого процесу концентрації музичного слуху, уваги, регуляції виконавського процесу відповідно до завдань художньо-інтерпретаційної діяльності. У зв'язку з цим вона зазначає, що самоконтроль має постійно супроводжувати музичні заняття студентів на всіх етапах роботи над музичним твором. Тобто потрібно навчати студентів до контролю кожного моменту власної роботи над музичним твором.» [Гризогл, с. 165, 166].

Тобто в результаті педагогічного впливу та самостійної роботи студента самоконтроль забезпечує свідоме керівництво власними навчальними діями на основі систематичності та впорядкованості. З цих позицій музично-виконавський самоконтроль розглядається авторкою як цілеспрямована діяльність студента. Вона орієнтує його на оволодіння уміннями, необхідними для самостійної інтерпретації художніх образів музичного твору та її виконавського втілення.

У контексті підготовки вчителя музичного мистецтва самоконтроль передбачає розвиток рефлексивних умінь з метою аналізу власних вокальних можливостей та інтелектуальних дій у процесі художньо-інтерпретаційної діяльності.

Своєрідну особливість здатність до самоконтролю набуває у процесі вокального навчання. Наприклад, педагоги-вокалісти (В. Антонюк, П. Голубєв, Т. Жигінас, Н. Можайкіна, Л. Тоцька) наголошують на важливості цієї здатності під час текстового опрацювання вокального твору, відтворення його художньо-образного змісту, роботи над інтерпретацією в процесі концертного виступу.

Підсумовуючи сказане відзначимо, що в процесі самоконтролю у власній вокально-виконавській діяльності студент розвиває механізми мисленнєвої діяльності, за допомогою яких відбувається інтерпретація музичних творів. Цей процес вимагає постійного удосконалення і коригування. Також вважаємо, що для розробки заявленої у предметі нашого дослідження методики формування інтерпретаційної культури майбутнього

вчителя музичного мистецтва важливо обґрунтувати педагогічні умови, які створюються для ефективності освітнього процесу в цьому напрямку.

Виходячи з визначення поняття «інтерпретаційна культура», та його компонентної структури, змістового наповнення вокального навчання студентів у класі постановки голосу, визначаємо комплекс необхідних *педагогічних умов*, які відповідно до проблематики дисертації виступають підґрунтям для формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. При цьому зазначимо, що філософи розглядають категорію «умова» як універсальну якість, яка не може розвиватися поза діяльності людини. Сама по собі вона не здатна перетворюватися на нову дійсність або продукувати її. Тобто умова лише створює можливість появи нової речі як передбаченої. Завдяки певним умовам властивості речі переходять з можливості у дійсність. [44, с. 703].

У китайській науковій літературі «умова» трактується як «сукупність тих незалежних від причин явищ, які перетворюють сконцентровану в причині можливість породження наслідків у дійсність» [10, 15]. Китайські дослідники визначають педагогічні умови однією із важливих сторін виховного і освітнього (навчального) процесу).

Отже, як філософська категорія, «умова» віддзеркалює універсальні зв'язки речей із тими чинниками, завдяки яким вона виникає й існує. За наявності відповідних умов властивості речі переходять з можливості у дійсність.

У сучасних українських науково-педагогічних дослідженнях (В. Бондар, В. Галузняк, В. Жернов, Н. Житник, З. Курлянд, Н. Мойсеюк) педагогічні умови розглядаються як сукупність необхідних і взаємозумовлених обставин, що забезпечують оптимальний розвиток конкретного педагогічного феномену. У нашому дослідженні таким феноменом виступає інтерпретаційна культура, яка формується упродовж всього фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Цікаву позицію стосовно ефективності педагогічного процесу знаходимо у підручнику І. Підласого «Педагогіка». Автор зазначає, що педагогічний процес залежить від умов, у яких він відбувається. Автор зауважує, що педагогічні умови можуть конкретизуватися у змісті освіти, методичному забезпеченні навчально-виховного процесу, упровадженні інноваційних навчальних технологій, професійної майстерності вчителів. Основною метою створення педагогічних умов є забезпечення якісної професійної підготовки фахівців.

Щодо педагогічного керування навчальним процесом слушною є думка О. Ростовського. У своєму посібнику «Лекції з історії музичного мистецтва» він наголошував, що педагогічне керування спрямовується на організацію навчальної діяльності учнів, встановлення духовної спільності педагогів і вихованців, стосунків взаємної поваги і довір'я. Тобто, в педагогічному аспекті педагогічне керування передбачає доцільну організацію навчально-виховного процесу [с.82].

Зазначимо, що в галузі музичної педагогіки важливість розробки педагогічних умов наголошується у багатьох наукових працях як китайськими, так і українськими авторами: Лінь Хай, Цзінь Нань, Ши Цзюнь-Бо, О. Горбенко, А. Зайцева, А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, А.Ткачук, Г. Падалка, О.Ростовський, Т.Танько, О. Щолокова та ін. Аналіз їх науково-педагогічних робіт показав, що науковці по-різному підходять до розробки педагогічних умов, що обумовлюється сутнісними характеристиками та особливостями феномена, який вивчається. Для підтримання позицій цих науковців звернемося до навчального посібника Г. Падалки «Педагогіка мистецтва».

За визначенням вченої педагогічної умови – це «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності». Серед найважливіших вчена називає такі: створення позитивної атмосфери навчання, досягнення діалогових засад взаємодії вчителя і учня в навчальному процесі, забезпечення

пріоритету практичної діяльності [Падалка, с.160]. У багатьох своїх роботах вона постійно підкреслює, що педагогіка мистецтва має спиратися на його специфіку, яка відображає взаємодію раціонального та емоціонального. Відтак сприймання, оцінювання і творення мистецтва в навчальному процесі не можуть розвиватися плідно, якщо вчитель не передбачає взаємодії раціональних і почуттєвих аспектів психічного життя учнів [Падалка, с. 79].

Для нас цікавими були погляди на цю проблему китайських науковців. Так, дослідник Цзінь Нань визначає такі педагогічні умови вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України: створення позитивної емоційної атмосфери вокального навчання у контексті діалогу; забезпечення фахової компетентності майбутніх учителів як здатність творчо застосовувати на практиці знання та уміння, отримані під час навчання; орієнтація спільної творчої навчальної діяльності викладача і студента як процес та продукт опосередкованої або безпосередньої взаємодії, у ході якої реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості [52,16].

Дослідник **Ши Цзюнь-бо** доводить, що формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі виконавської підготовки відбувається завдяки реалізації таких педагогічних умов:

- забезпечення суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації;
- залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень;
- спонукання студентів до визначення виражальних засобів у музичній інтерпретації та аргументації їх вибору;
- спонукання майбутніх учителів до діалогічності у спілкуванні з мистецтвом;
- забезпечення усвідомлення студентами стильової класифікації навчального матеріалу, розуміння жанрових ознак музичних творів;

- спонукання майбутніх учителів до вербалізації змістових характеристик музичного твору на основі узагальнення знань та досвіду спілкування з мистецтвом;
- впровадження у практику навчання студентів паралельного та ескізного вивчення музичних творів, розширення виконавського досвіду майбутніх учителів музики;
- стимулювання студентів до варіативного опрацювання музичних творів;
- розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів;

У сукупності вони сприяють формуванню мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі виконавської підготовки.

Корисним для нашого дослідження стало визначення педагогічних умов вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах Китаю та України дослідником Чжан Яньфен. Автор доводить, що ефективними педагогічними умовами вокальної художньо-виконавської підготовки студентів є:

- забезпечення комплексності підходів і принципів, що сприяють інтенсифікації поліфункціональності вокальної підготовки;
- цілеспрямоване використання художньо-педагогічного потенціалу оперного мистецтва як національно-культурного феномена;
- активізація творчого самовираження на основі художнього полілогу.

Також додамо позицію української дослідниці О.Горбенко, яка визначає такі педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів:

- створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання;

- використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування в процесі формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики;
- використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних вмінь майбутнього вчителя музики;
- забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності;
- поетапність процесу формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики [20, 15].

Спираючись на позиції вище згаданих дослідників, згідно проблематики нашого дослідження визначаємо комплекс таких *педагогічних умов*:

- формування у студентів мотивації до інтерпретаційної діяльності;
- розвиток у процесі навчання емоційно-образного сприйняття вокальних творів;
- використання методів і технологій, які розвивають творче мислення студентів у процесі вокального навчання;
- посилення художньо-творчої ініціативи студентів у процесі виконавської діяльності;

Представлені педагогічні умови утворюють логічний комплекс, в якому перша педагогічна умова виступає провідною, а три інші підпорядковуються або уточнюють її загальні позиції. Ми вважаємо, що запропоновані умови найбільше сприяють появі інтересу до вокальної діяльності і певною мірою надають студентам орієнтири для інтерпретації музичних творів у виконавській та педагогічній діяльності. Наочно розроблені педагогічні умови представлені на рис. 2.1.

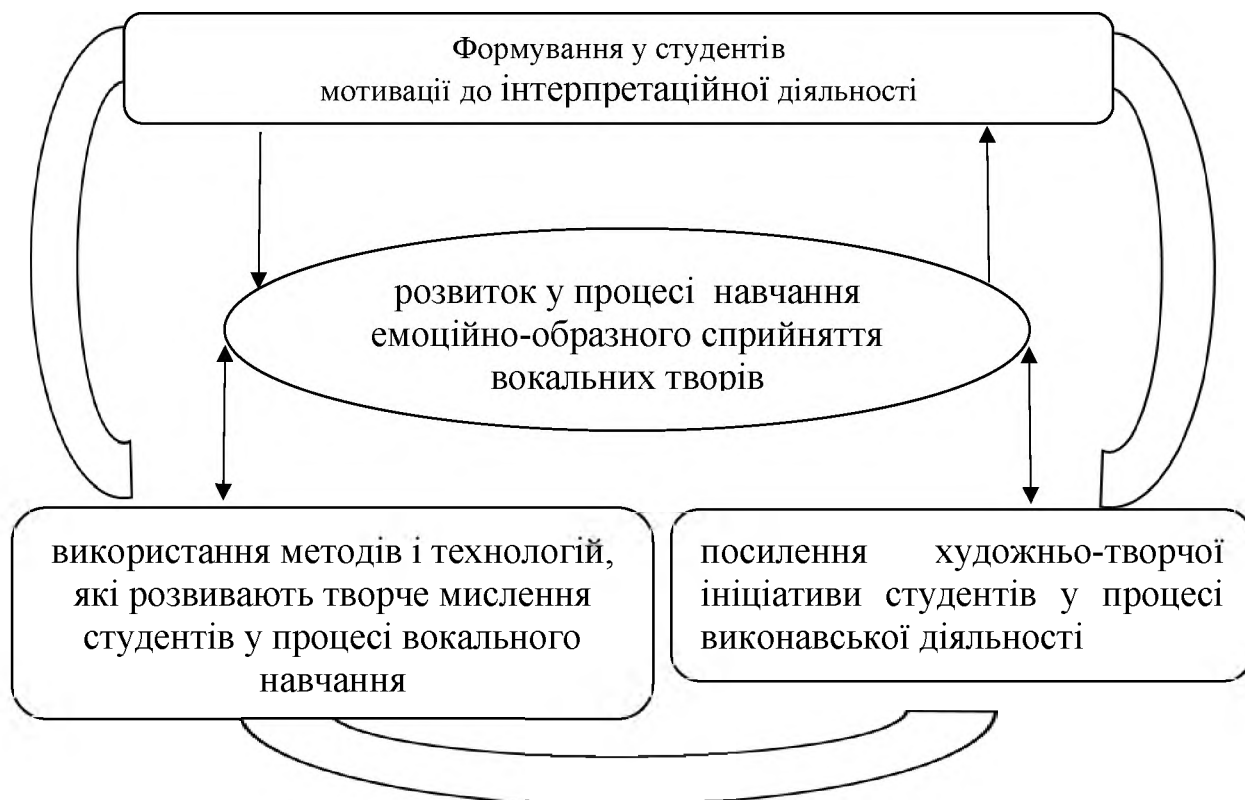


Рис. 2.1. Педагогічні умови, які сприяють формуванню інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання

Висловимо нашу позицію щодо представлених на рисунку педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – формування у студентів мотивації до інтерпретаційної діяльності. На нашу думку, ця педагогічна умова у контексті основної проблеми нашого дослідження є провідною. Свою думку ми можемо обґрунтувати таким чином. У процесі навчання вокалу майбутні вчителі музичного мистецтва знайомляться з вокальними творами різних видів, стилів і жанрів завдяки розумінню національних вокальних шкіл, їх розвитку і особливостей співочної манери виконання. Під час такого ознайомлення вони навчаються аналітико-інтерпретаційній діяльності, усвідомлюють взаємозв'язки між музикою і поетичним текстом, засвоюють вокальну термінологію.

У процесі вокального навчання у студентів поєднуються абстрактно-логічні знання з емоційним сприйманням творів, що спонукає їх більш глибоко занурюватися у нотний текст, знайомитися зі стильовими особливостями композиторського письма. Разом з тим студенти навчаються виділяти те головне, що стає стрижнем для педагогічної інтерпретації вокального твору, можливостей його застосування у різних ланках навчального процесу.

Тому відповідно до першої педагогічної умови фахове вокальне навчання важливо наповнювати конкретним музично-творчим змістом, зокрема:

- ознайомлення з вокальними творами у контексті тих подій і процесів, які відбувалися під час їх створення, урахування місця вокального твору у творчій спадщині композитора та ін.
- урахування різних жанрів вокального мистецтва в репертуарі студентів;
- ознайомлення з авторськими нотатками або зауваженнями, які доповнюють інтерпретацію твору новими уявленнями, а також музичними і поетичними образами.

Реалізація цієї педагогічної умови безпосередньо впливатиме не тільки на збагачення інтерпретаційної культури студентів, а й удосконалює їх музично-педагогічний аналіз вокальних творів, стимулює їх фантазію й творчі пошуки.

Друга педагогічна умова – розвиток у процесі навчання емоційно-образного сприйняття вокальних творів. Застосування цієї умови зумовлено тим, що емоційна сфера кожної особистості є складною та мінливою структурою, яка складається з уявлень і фантазувань. При цьому домінуючим мотивом можуть бути то одні, то інші спонуки залежно від зовнішніх або внутрішніх стимулів.

Основою мотивації є потреба, яка у творчості проявляється прагненням реалізувати себе, виявити свої можливості. Зокрема М. Каган розглядав художню потребу як стан, що спонукає до сприймання цінностей мистецтва,

маючи на увазі прагнення до розвитку, вдосконалення, виявлення усіх творчих здібностей.

З педагогічного досвіду відомо, що студенти, у яких переважають художньо-пізнавальні та процесуально-змістові мотиви, із задоволенням включаються у творчу діяльність, беруть активну участь у концертах та конкурсах, захоплюються самим процесом розучування і виконання хореографічних творів, глибоко і всебічно вивчають фахові навчальні дисципліни, наполегливо вдосконалюють свою виконавську діяльність, адекватно оцінюють свої можливості тощо. Отже, для ефективного формування у студентів художньо-творчого досвіду, передусім, має бути сформований правильний мотив (потреба) до творчої діяльності, присутній інтерес до танцю як художнього процесу, в результаті якого з'являється нестримне творче бажання висловити свою думку засобами хореографії.

Разом з тим ця умова орієнтує на забезпечення пріоритету самостійно-творчої діяльності і стає домінантною у процесі роботи над виконавською інтерпретацією. Лише набуття особистісного художньо-практичного досвіду, усвідомлення власних переживань сприяють формуванню ефективності протікання досліджуваного процесу.

Третя педагогічна умова – використання методів і технологій, які розвивають творче мислення студентів у процесі вокального навчання. Реалізація цієї умови вимагає створення сприятливого творчого середовища за рахунок використання у навчальному процесі різноманітних методів і форм сценічної діяльності (як колективних так і сольних). На початковому етапі навчання така діяльність найкраще проявляється у діалогічному спілкуванні студента і педагога за рахунок збільшення умов для творчості, використання у навчальному процесі різноманітних методів і форм (як колективних так і сольних) виконавської діяльності. Під час такої взаємодії відбувається обмін музичними враженнями, ознайомлення з творчими досягненнями видатних співаків, що збагачує досвід студентів і дозволяє творчо його використовувати у своїй інтерпретаційній діяльності. Але в цілому педагогічна практика

свідчить, що в роботі зі студентами-вокалістами приділяється недостатньо уваги для розширення діапазону вокальної діяльності, зокрема для формування умінь і навичок.

Починаючи із перших щаблів хореографічного навчання і закінчуючи вищими навчальними закладами професійного спрямування, майбутній викладач-хореографії знаходиться під опікою і контролем свого викладача. Найчастіше викладач передає своєму студенту своє ставлення до хореографічного твору, впливаючи на нього і нав'язуючи свою інтерпретацію. Через це у студентів майже відсутня можливість творчого зростання і розвитку, хоча все повинно бути навпаки. Разом з тим для виконавця важливо усвідомлювати, що він може діяти самостійно і творчо і при цьому не боятися припуститися помилки у своїх діях або виборі. Йому необхідно постійно шукати шляхи і методи, які беззаперечно приведуть до успіху.

Четверта педагогічна умова – праксеологічне посилення художньо-творчої підготовки студентів у процесі виконавської діяльності. Її застосування передбачає впровадження в систему вокального навчання студентів художньо-творчих завдань аналітичного спрямування. Мета й завдання музичної освіти такого спрямування полягає у прилученні студентів до самостійної навчальної діяльності, у використанні різнорівневих завдань для досягнення найкращого результату.

Безумовно, дотримання цієї педагогічної умови передбачає сформованість необхідних знань та навичок, які мають відповідати вимогам новизни і різноманітності, але разом з тим можуть утворюватися на основі активного залучення попереднього художньо-естетичного досвіду.

Узагальнюючи викладене стосовно змісту визначених педагогічних умов можемо зробити висновок, що їх реалізація уможливорюється завдяки дотримання провідних для нашого дослідження наукових підходів та педагогічних принципів. Підсумовуючи усе вищевикладене представимо зв'язок наукових підходів, педагогічних принципів і педагогічних умов наочно на рис. 2.2.

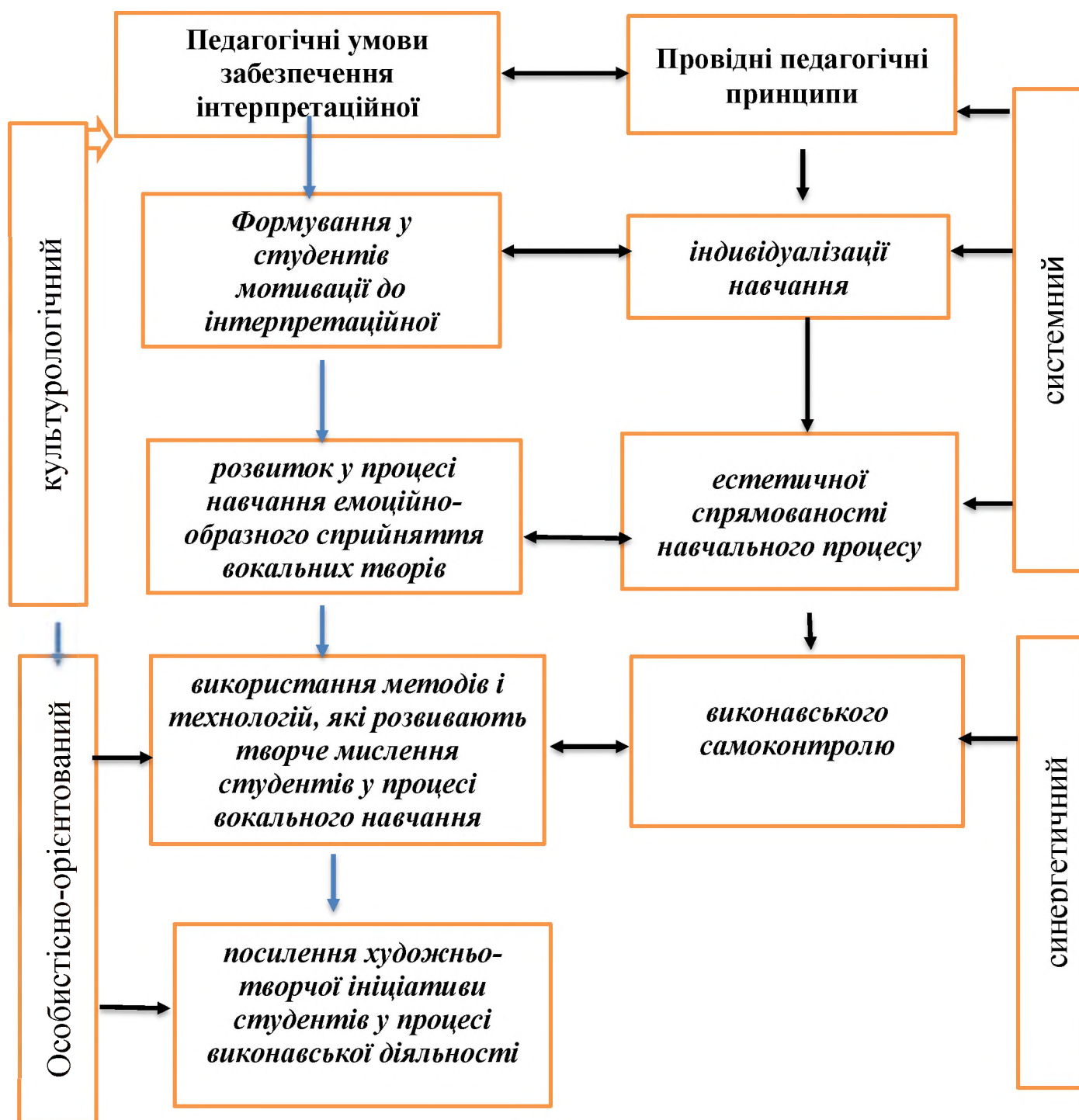


Рис. 2.2. Педагогічні умови, наукові підходи та принципи забезпечення інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки

Для реалізації обґрунтованих педагогічних умов із дотриманням виокремлених педагогічних принципів представимо методику формування інтерпретаційної культури студентів у процесі вокальної підготовки за

етапами, яка сприяла оптимізації її упровадження в навчальний процес. При цьому прогнозуємо, що на кожному етапі реалізуються всі педагогічні умови, але різною мірою, оскільки окрема педагогічна умова є більш характерною для певного етапу, а для інших може бути супутньою. Ці особливості будемо враховувати під час висвітлення навчальної роботи на кожному етапі дослідження. Також враховуємо, що обрані для нашого дослідження методи і форми роботи з формування художньо-творчого досвіду можуть бути пролангованими на кожному наступному етапі роботи і набувати як основного, так і допоміжного значення.

2.2. Змістова наповненість і діагностувальний інструментарій дослідження інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання

Для обґрунтування компонентної структури інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання, а також формування методичних засад її формування будемо спиратися на уточнену в підрозділі 1.2. характеристику цього феномена, зумовленого творчою сутністю музичного мистецтва і різноманітністю форм вокальної діяльності студентів. При цьому зауважуємо, що формування інтерпретаційної культури може відбуватися не тільки у процесі вокального навчання, а й під час виконавської діяльності просвітницького напрямку.

Особливого значення для визначення структури інтерпретаційної культури вчителя музичного мистецтва в галузі вокальної діяльності набувають особистісні якості. Вони найбільше характеризують його фахову підготовку, а потім проявляються у професійній діяльності. Ці якості можуть проявлятися у таких сферах наукового пізнання:

- *мотиваційна* (бажання постійно оволодівати новими знаннями та вміннями у сфері вокального мистецтва, спрямованість на подолання різних труднощів на шляху їх отримання;

- *когнітивна* (намагання отримувати різноманітні знання у мистецькій галузі; обізнаність у різних жанрах вокального мистецтва, в контексті яких відбувається знайомство з конкретним вокальним твором; урахування психологічних та емоційно-естетичних основ сприймання вокальних творів, що виявляється у їх цілісному аналізі та художньо-педагогічній інтерпретації);

- *аксіологічна* (здатність сприймати та емоційно переживати художні образи вокальних творів, сформованість ціннісних орієнтацій у різних стилях і жанрах вокального мистецтва; розуміння важливості їх використання під час власного співу і подальшій педагогічній діяльності);

- *праксеологічна* (уміння застосовувати у власній аналітико-інтерпретаційній, вокальній та педагогічній діяльності власний творчий потенціал).

Перш за все зазначимо, що згідно українського філософського словника структура (лат. *structura* - будова, розміщення, порядок) - це спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь. Також долучаємося до думки А. Дзундзи, який у своєму дослідженні зробив таке зауваження: «У кожній системі можна виділити компоненти, які найбільшою мірою забезпечують її цілісність, визначають функціонування всієї системи та її окремих складових, тобто є системоутворюючими компонентами» [Дзундза, с. 65].

Відтак робимо висновок, що структурування є невід'ємним атрибутом всіх реально існуючих об'єктів і систем, тому ми розглядатимемо цю категорію саме з цієї точки зору.

Крім того ми спиралися на думки, висловлені сучасними вченими стосовно особливостей підготовки педагога у вищому навчальному закладі. У даному випадку нам імпонує думка В. Бондаря, який вважає, що підготовка вчителя має свої особливості, оскільки пов'язана з багатофункціональністю

його діяльності. Вчений зазначає, що для цієї професії значимими є не тільки оволодіння предметними знаннями та вміннями, а й здатність до моделювання, планування і проєктування навчального процесу. Такі якості допомагають майбутньому вчителю ефективно формувати творчу особистість учня. Він також звертає увагу на те, що «основними напрямками у підготовці педагога як особистості є розвиток нового творчого мислення, яке базується на здатності моделювати та вирішувати професійні задачі на рівні педагогічної взаємодії студент – викладач ВНЗ» [11, с. 38–42].

Ми також приєднуємося до думки академіка І. Зязюна, який зазначав, що педагогічна майстерність - це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексійній основі. [30]

Підтримуючи цю позицію та враховуючи прояви особистісних якостей майбутніх вчителів музичного мистецтва можемо зробити висновок, що формування інтерпретаційної культури належить до системних понять, тому вважаємо за доцільне розглядати цей феномен в сукупності мотиваційного, когнітивного, аксіологічного та діяльнісного компонентів, які тісно взаємозв'язані між собою і утворюють цілісну структуру. Надалі представимо кожний компонент окремо.

Мотиваційний компонент відображує потребу постійно вдосконалювати свої знання і займатися самоосвітою. Зазначимо, що у «Короткому словнику іноземних слів» поняття «мотивація навчальної діяльності» трактується як сукупність зовнішніх спонукань, індивідуальних прагнень і раціональних доводів, що визначають прийняття людиною аргументованого рішення щодо продовження навчальної діяльності; Це також персоніфікований процес формування внутрішньої готовності до прийняття рішення, обумовленого соціальними обставинами й особистісними якостями людини, які визначають і стимулюють її навчально-пізнавальну активність. Мотивація навчальної діяльності студентів в умовах сучасних перетворень

українській освіті і воєнних випробувань стає однією з пріоритетних проблем педагогічних університетів і вимагає нових підходів до її організації.

Для підготовки вчителів музичної галузі виключний інтерес представляють думки науковців стосовно структури мотиваційної сфери особистості. Наприклад, А. Реан під мотиваційною сферою особистості розуміє сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості. В якості таких мотивів можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, установки, цінності, за якими стоять потреби особистості. Натомість для В Вілюнаса мотив – це те, що спрямовує на задоволення визначеної потреби. Але, не зважаючи на деякі розбіжності, ці дослідники мають на увазі потребу в удосконаленні будь-якого предмета.

На думку сучасних вчених у галузі педагогіки мотивація під час оволодіння професією пов'язана із зацікавленням до даної професії, тому виступає необхідним ресурсом для розвитку професіоналізму. Іншими словами, студентів необхідні стійкі професійні мотиви навчальної діяльності й цілком адекватні уявлення про свою майбутню роботу. За наявності цих складових мотивовані студенти прагнуть до постійного розвитку креативності, націленої на отримання нових знань і формування професійно важливих якостей.

Так, І. Підласий вважає, що «мотиви – це головні сили, які рухають дидактичний процес. Вони посідають перше місце серед факторів, що визначають його продуктивність». На думку вченого, мотивація на етапі оволодіння професією пов'язана із зацікавленням до неї, тому виступає передумовою, необхідною для розвитку професіоналізму. Він зауважує, що студентів необхідні стійкі професійні мотиви навчальної діяльності й адекватні уявлення про свою майбутню роботу. За наявності цих складових мотивовані студенти націленої на отримання нових знань і формування професійно важливих якостей [Підласий].

Продовжуючи розгляд цих позицій, І. Зайцева у монографії «Мотивація учіння студентів» зазначає, що мотивацію варто розглядати не лише як умову

ефективного навчання, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. Тому основними структурними елементами вона вважає пізнавальну мотивацію, а також мотивацію досягнення успіху, стимулювання яких безпосередньо сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності [14].

Процес музичної інтерпретації вимагає активного емоційного ставлення з боку інтерпретатора. Його включення у процес емоційно-інтелектуальної інтерпретації музичних творів сприяє більш повному виявленню авторського задуму, розумінню музичної форми. Така спрямованість інтерпретації розвиває самостійність і художнє мислення студента, його фахові якості та формує індивідуальний виконавський досвід. У галузі вокальної підготовки успішність навчання багато в чому залежатиме від емоційного осмислення музичного твору на основі набутих, особистісно пережитих уявлень, результату індивідуально-емпатійного осягнення авторського музичного твору.

Отже, в системі професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва мотивація включає мету, потреби у професійному навчанні та удосконаленні своєї фахової підготовки. Вона також передбачає самовиховання і саморозвиток, а також формування ціннісних установок стосовно професійної діяльності. Таким чином, у студентів необхідно сформувати стійкі професійні мотиви до навчальної діяльності та всебічні уявлення про свою майбутню роботу. За таких умов вони будуть прагнути постійно розвивати свою креативність, намагатися отримувати нові знання і професійні уміння.

Для становлення педагога-вокаліста не менш важливим є розвиток вольових якостей, адже його професія передбачає виконавську діяльність, яка вимагає умінь приймати не стандартні рішення і нести за них відповідальність, бути активним і цілеспрямованим, вміти долати внутрішні й зовнішні бар'єри, які заважають досягненню мети.

Зауважимо, що сучасні психологи (В. Роменець, В. Рибалка) вважають проблему волі особистості та її формування центральною для цієї галузі знань. Сутність прояву вольових якостей вони бачить в тому, що людина за певних умов може підкоряти свою поведінку свідомо поставленим цілям (намірам) навіть всупереч безпосереднім бажанням, коли людина приборкує свої особисті бажання заради мало привабливих, але важливих цілей [69. 70].

Ми також звертаємо увагу на те, що у своїх дослідженнях вчені – психологи поділяють вольові якості на базові (первинні) та другорядні (вторинні). До первинних якостей вони відносять: сміливість, енергійність, терплячість, витримку, наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, організованість, рішучість. При цьому первинні вольові якості стають основою вторинних якостей, але разом низький рівень вторинних якостей певною мірою ускладнює розвиток первинних вольових якостей.

Таким чином можемо зробити висновок, що поєднання мотивації з вольовими якостями розвиває у студентів-вокалістів інтерес до професійної діяльності і характеризує їх потребу у фахових знаннях, оволодінні ефективними способами професійної діяльності, необхідними для передачі необхідних знань в галузі вокальної діяльності.

Когнітивний компонент в структурі інтерпретаційної культури студентів характеризує їх пізнавальні можливості в галузі музичного мистецтва і спрямовують їх на проєктування музичної діяльності учнів. Він представлений системою музично-теоретичних, культурологічних і мистецтвознавчих знань, які сприяють фаховому розвитку і креативному мисленню у навчально-виконавській та професійній сферах. Фахові знання стають особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання процесу шляхом глибокого усвідомлення авторської концепції під час виконавсько-педагогічної інтерпретації музичного твору.

Попередньо ми визначили, що інтерпретація музичних творів є творчо-пошуковим процесом. Вона завжди пов'язана з осягненням емоційно-змістової сутності музичного матеріалу, виявленням засобів виразності, логіки

і закономірностей розвитку музичної думки. Створення власного виконавського образу, якісне творче інтерпретування вимагає самостійного відбору та відпрацювання необхідних індивідуальних вокальних прийомів, які відповідають внутрішнім музично-слуховим уявленням.

Оскільки природа художніх образів в музичному мистецтві передбачає варіативну множинність їх особистісного тлумачення, важливого значення набуває розвиток у студентів інтерпретаційного мислення, спрямованого на безпосереднє осягнення змістовної сутності композиторського задуму та пошук художньо-доцільних виконавських засобів для його втілення.

На цьому етапі вокального навчання відбувається реалізація художнього задуму у власній виконавській інтерпретації та його трансформація у художньо-інтерпретаторську ідею. Означений етап творчого самовираження характеризується, головним чином, тривалою репетиційною роботою з педагогом і концертмейстером, під час якої студент вирішує завдання вокального втілення музичних образів у відповідності до стилістичних особливостей твору.

У практиці вокального навчання цей етап є доволі традиційним, але в ньому важливого значення набуває набуття музично-слухового досвіду, утворення різноманітних асоціацій, творчої уяви і фантазії, завдяки чому студенти навчаються відбирати засоби виразності та відпрацьовують виконавську техніку.

Отже, розвиток когнітивного компонента забезпечує інтерпретацію музичних творів художніми образами, розвиває творче мислення, сприяє формуванню активного сприйняття та фантазії, додає діяльності пошукового характеру, впливає на швидкість реакції, увагу та пам'ять. Він віддзеркалює діапазон сформованих умінь, суджень, уявлень, фахових компетентностей у галузі вокальної та педагогічної творчості. Означене дає змогу припустити, що наступним компонентом структури досліджуваного феномена може бути *аксіологічний* компонент.

Загальноновизнано, що методологічним підґрунтям для створення виконавської концепції музиканта є музикознавчі (музично-історичні, музично-теоретичні, культурологічні тощо) знання. Вони стають орієнтиром для визначення ідеї музичного твору, особливостей розгортання його форми і драматургії, надання стилістичної відповідності виконавському втіленню. Разом з тим практика показує, що студентам досить часто не вистачає цілісності, глибини, інтегрованості та усвідомленості у їх системних взаємозв'язках. Певною мірою це гальмує фахову підготовку студентів, зокрема у вокальній діяльності. Ми звертаємо на цей факт особливу увагу, адже фахові знання є особливою формою професійного і духовного розвитку музиканта і дозволяють усвідомити процеси, які відбуваються в музичному мистецтві.

Зокрема зазначимо, що Г. Гадамер і П. Рікьор у своїх дослідженнях висловлювали думку, згідно якої інтерпретація як категорія герменевтики є основою будь-якої комунікації. Під час її здійснення доводиться тлумачити наміри та дії людей, їхні слова, вчинки, продукти духовної і розумової діяльності, твори мистецтва та інші будь-які знакові системи.

Творче самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки передбачає також використання діалогічної взаємодії зі слухачами, зокрема учнівською аудиторією, що зумовлює виникнення сильного емоційного заряду. Наприклад, П. Рева, розглядаючи соціальні аспекти взаємодії музичного навчання і виховання, стверджує, що музична педагогіка декларує взаємодію людини з мистецтвом опосередкованою по відношенню до інших людей. Він підкреслює важливість багатосторонньої взаємодії суб'єктів у процесі занять музикою.

У науковій літературі також наголошується, що сутність музичного твору не може бути зрозумілою поза художньої комунікації. При цьому вчені виокремлюють три види комунікації: безпосередню взаємодію майбутнього фахівця з музичним мистецтвом; взаємодію, опосередковану діяльністю вчителя; взаємодію всіх суб'єктів в процесі музичної діяльності.

Безпосередня інтерпретація музичного твору в процесі творчого самовираження може інтенсифікувати взаємодію як з викладачем так і слухачами (учнями). В умовах вокальної підготовки студентів на мистецько-педагогічних факультетах рівні художньо-педагогічної взаємодії з музичним мистецтвом і слухачами визначаються цілим рядом факторів: загальною, музичною і педагогічною культурою виконавців, їх індивідуальними характеристиками, фахово-значущими якостями, особливостями музичного твору, музичним смаком та естетичним досвідом.

Отже, специфіку взаємодії майбутнього вчителя музичного мистецтва за результатами творчого втілення інтерпретаторської концепції в процесі вокального виконання музичних творів і тими, хто сприймає означений результат, можна охарактеризувати як емоційно-чуттєва інтерпретаційна діяльність на основі художньо-особистісного спілкування.

Процес творчого самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-виконавської підготовки передбачає перевірку і оцінку реалізованого задуму, втіленої власної концепції інтерпретації твору. Це набуває особливої значущості піл час винесення кінцевого результату виконання на слухацьку аудиторію (викладачів, студентів, школярів). Відтак, останнім у структури досліджуваного феномена вважаємо **діяльнісний компонент**.

Включення цього компонента в структуру інтерпретаційної культури можемо пояснити тим, що під час створення виконавської концепції у студента відбувається прийняття особистісних смислів, вони розкривають нові грані свого ставлення до твору. Таке перетворення об'єкту пізнання здійснюється за допомогою інтроспекції особистості студента, тобто «віддзеркалення себе» в процесі інтерпретації музичного твору.

Однією з основних ознак рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва є орієнтація на навчально-виконавську діяльність. У цьому виді діяльності рефлексія спрямована на співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає дана діяльність, у тому числі з існуючими про неї

уявленнями. Навчальну діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва у якості творчого процесу неможливо уявити без рефлексії – тобто пошуку, самооцінки, роздумів про набутий виконавський досвід (реальний або уявний). Під таким кутом зору навчання виступає для студента предметом аналізу, осмислення й оцінки.

Варто відзначити, що механізм формування і розвитку рефлексії як особистісного утворення обумовлений специфікою навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка дозволяє студентові пізнати себе в навчанні, вдивляючись в іншого, зіставляючи себе з ним. Цей процес певною мірою означає самоспостереження, котре спрямовує свідомість на відтворення у виконанні інтелектуальних й емоційних почуттів, що виражають ставлення особистості до музичного твору. Творче самовираження студентів у процесі вокальної підготовки пов'язане з необхідністю рефлексувати власну діяльність і свідомо приймати рішення щодо творчого самовираження під час втілення інтерпретаторської концепції.

Психологи відмічають, що рефлексія є усвідомленням особистістю своєї практики і самооцінки її результатів. У вокальній діяльності вона виступає механізмом взаємодії процесів самовираження виконавця і розвитком його творчого потенціалу. Рефлексія формується на основі вже розвинених у студентів загальних і фахових здібностей, можливості пізнавати, спостерігати і контролювати процес вокального навчання, зокрема під час виконавської діяльності.

Цікаво, що у понятті самооцінки дослідники виділяють два рівня. На першому – це порівняння та зіставлення досліджуваного об'єкта з еталоном. На цьому рівні самооцінка тісно пов'язана з виявленням і корекцією, а потім аналізом і самоаналізом. На другому рівні відбувається формування значущості об'єкта для суб'єкта [52].

Значення обох рівнів самооцінки для розвитку художньо-творчого потенціалу і формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в тому, що оцінювання не обмежується тільки

кількістю накопичених знань, а сприяє їх якісному осмисленню та реконструкцією.

Рефлексивний аспект творчого самовираження майбутніх фахівців під час вокально-виконавської підготовки характеризується також власним сприйманням, самоспостереженням, самоаналізом, порівнянням себе з іншими у якості співвіднесення (в цьому випадку спрацьовує механізм «перенесення», вперше виявлений Б. Ананьєвим)

Творче самовираження студентів в єдності з розвитком у них художньо-творчого потенціалу містить у собі дескриптивну художньо-освітню інформацію, усвідомлення якої майбутніми вчителями музики неможливе поза її осмислення. Рефлексія, виявляючи актуальне «Я» стає основою для визначення студентами потенційного «Я» і проєктування «Я»- на перспективу.

Творче самовираження створює умови для рефлексії власної системи цінностей, якими майбутні фахівці керуються при виборі траєкторії розвитку і самовдосконалення у виконавсько-інструментальній галузі. Це, в свою чергу, сприяє самопроєктуванню музично-виконавських цілей, які згодом можуть бути реалізовані через творчі дії, зокрема в процесі концертно-конкурсної діяльності.

У контексті вищезначеного вокальна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва є спеціально організованим і разом з тим самостійним процесом, в якому проявляється активність і мобільність, а також спрямованість на творче самовираження.

Отже, рефлексивно-діяльнісний компонент інтерпретаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва визначається інтенціями студентів на самоаналіз і оцінку власних можливостей і зовнішніх впливів у процесі вокального і музично-педагогічного самовираження з метою проєктування власної професійної діяльності.

Визначення специфіки вокальної підготовки студентів і важливості формування їх інтерпретаційної культури в процесі фахового навчання дають підстави вважати, що структура інтерпретаційної культури майбутніх учителів

музичного мистецтва має складатися з таких компонентів: *мотиваційного, когнітивного, аксіологічного та діяльнісного компонентів*, які тісно взаємозв'язані між собою і утворюють цілісну структуру. Наочно вона представлена на рис. 2.3.

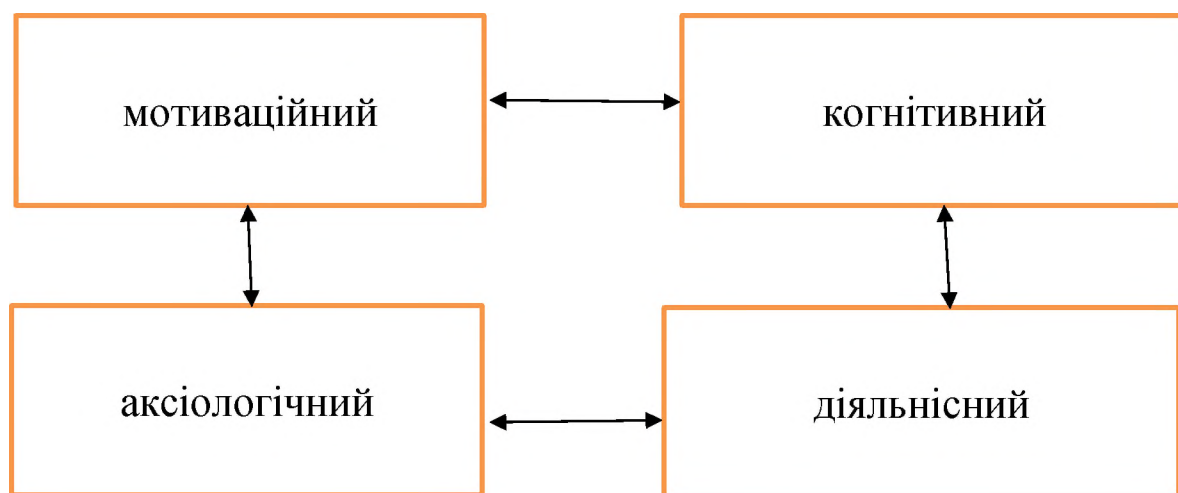


Рис. 2.3 Структура інтерпретаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

У відповідності з визначеною компонентною структурою інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва та обґрунтуванням можливостей її формування в процесі вокального навчання можемо виокремити **критерії** оцінювання означеного феномена, за якими в подальшому буде здійснюватися дослідно-експериментальна робота. Вважаємо, що критерії можуть повною мірою враховувати зміст визначених компонентів та їх наповнення.

Наприклад, *мотиваційна сфера* (бажанням постійно оволодівати новими знаннями та вміннями у сфері мистецтва, вмінням долати труднощі на шляху їх отримання) співвідноситься з емоційною налаштованістю; *когнітивна сфера* (бажання отримувати нові знання з різних джерел; набуття власних професійних умінь, в контексті яких вивчаються музичні твори; знання семантики музичного мистецтва, які набувають інтеграційного

характеру і дозволяють здійснювати інтерпретацію вокальних творів); *ціннісний аспект інтерпретаційної культури* зіставляється з творчим, відображаючи здатність сприймати і естетично переживати художні образи музичних творів, сформовані ціннісні орієнтації у різних видах і жанрах музичного мистецтва; розуміння важливості їх застосування у власній музичній та педагогічній діяльності; рефлексивний аспект співвідноситься з діяльнісним, розкриваючи можливість студентів під час навчання коригувати свої знання та уміння, розвивати креативні якості, налаштовуватися на творчу діяльність. Тому мотиваційному компоненту відповідає мотиваційно-емоційний критерій, когнітивному – когнітивно-інтеграційний, аксіологічному – аксіологічно-творчий і діяльнісному – рефлексивно діяльнісний.

За кожним критерієм інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах вокального навчання були визначені **показники**, які дозволили конкретизувати зміст критеріїв та вимірювати досліджуваний феномен за певними ознаками. Наведемо характеристики визначених показників у відповідності до представлених вище компонентів та їх критеріїв.

Показниками мотиваційно-емоційного критерія визначено:

- інтерес до мистецтва і, зокрема, до вокальних творів, намагання постійно удосконалювати свої знання та уміння;
- вмінням долати труднощі на шляху навчання співу;
- потреба творчо появляти себе у вокальній діяльності;

Показниками когнітивно-інтеграційного критерія є:

- знання вокальних творів різних жанрів у відповідності з програмними вимогами;
- обізнаність у засобах виразності вокальних творів та інших видах музичного мистецтва;
- вміння здійснювати загально-педагогічну інтерпретацію вокальних творів;

Показниками аксіологічно-творчого критерія є:

- здатність естетично сприймати та емоційно переживати художні образи вокальних творів;
- рівень сформованості ціннісних орієнтацій у різних видах і жанрах вокального мистецтва
- вміння творчо використовувати отримані знання у аналітико-інтерпретаційній діяльності;

Показниками рефлексивно-діяльнісного критерія є:

- міра сформованості самосійної креативної активності;
- вміння оцінювати власні знання та уміння, необхідні для набуття інтерпретаційної культури;
- здатність до професійного зростання та самовдосконалення.

Взаємозв'язок розроблених критеріїв та їх показників представимо у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Зміст критеріїв та показників інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в галузі вокального навчання

№	Критерії	Показники
1	2	3
1	Мотиваційно-емоційний	інтерес до мистецтва і, зокрема, до вокальних творів, намагання постійно удосконалювати свої знання та уміння;
		вмінням долати труднощі на шляху навчання співу;
		потреба творчо проявляти себе у вокальній діяльності;
2	Когнітивно-інтеграційний	знання вокальних творів різних жанрів у відповідності з програмними вимогами
		обізнаність у засобах виразності вокальних творів та інших видах музичного мистецтва;

		вміння здійснювати загально-педагогічну інтерпретацію вокальних творів;
--	--	---

3	Аксіологічно-творчий	здатність естетично сприймати та емоційно переживати художні образи вокальних творів;
		рівень сформованості ціннісних орієнтацій у різних видах і жанрах вокального мистецтва
		вміння творчо використовувати отримані знання у аналітико-інтерпретаційній діяльності;
4	Рефлексивно-діяльнісний	міра сформованості самосійної креативної активності;
		вміння оцінювати власні знання та уміння, необхідні для набуття інтерпретаційної культури
		здатність до професійного зростання та самовдосконалення

Визначена компонентна структура інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах вокальної підготовки, а також орієнтування на визначені критерії та показники цього феномена дають можливість обґрунтувати попередні **рівні** досліджуваної якості – високий (оптимальний), середній (ситуативний), початковий (елементарний). Орієнтація на ці рівні дозволяють більш ефективно формувати інтерпретаційну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва. Далі представимо характеристику цих рівнів.

Високий (оптимальний) рівень. Майбутній вчитель музичного мистецтва з високим (оптимальним) рівнем інтерпретаційної культури характеризується:

- постійним інтересом до музичного мистецтва і, зокрема, до вокальних творів, намаганням оволодівати новими знаннями та уміннями,

удосконалювати їх в процесі навчання, а також долати труднощі на шляху їх отримання;

- сформованими знаннями у різних жанрах і стильових напрямках вокального мистецтва, володінням необхідним тезаурусом для інтерпретації вокальних творів у педагогічній діяльності; студенти ознайомлені з вокальною творчістю композиторів різних епох і можуть назвати їх найкращі твори, знають видатних співаків, які прославилися виконанням цих творів;

- здатністю яскраво, естетично сприймати та емоційно переживати художні образи вокальних творів; надавати оцінювальні характеристики вокальних творів у різних видах і жанрах; вмінням творчо використовувати отримані знання у аналітико-інтерпретаційній діяльності.

Отже передбачаємо, що у студентів на цьому рівні вже сформовані усі компоненти інтерпретаційної культури за визначеними критеріями і показниками.

Середній (ситуативний) рівень майбутніх вчителів музичного мистецтва характеризуються вибіркоvim інтересом до творів вокального мистецтва, але старанним виконанням усіх завдань і вказівок педагогів. Частина завдань виконуються формально, тому студенти не завжди досягають бажаного успіху.

Разом з тим у студентів цього рівня спостерігаються сформовані знання в галузі вокального мистецтва, засобах художньої виразності вокальних творів. Вони вміють надавати характеристики їх художнім образам, виявляють уподобання у різних жанрах і стильових напрямках вокального мистецтва.

Отже прогнозуємо, що у майбутнього вчителя музичного мистецтва із середнім (ситуативним) рівнем інтерпретаційної культури за результатами діагностування усіх критеріїв сформованість інтерпретаційної культури є не повною, знання виявляються дещо вибілковими і виявляють себе фрагментарно, залежно від власних уподобань і ставлень до вокальних творів.

- студенти виявляють вибіркoву емоційність сприймання творів різних стильових напрямків і жанрів; це стосується перш за все тих творів, які входять

до кола їх музичних уподобань, тому націленість їх сприйняття вокальних творів проявляється фрагментарно, вона часто залежить від їх попереднього досвіду; студенти з таким рівнем вокальної підготовки намагаються розкрити свої уявлення завдяки копіюванню співу відомих виконавців, їх інтерпретації вокальних творів; вони звертають увагу на технічну і драматургічну досконалість співаків у створенні музичних образів, але не завжди пов'язують результат їх виконання з емоційним впливом на слухачів і власне сприйняття твору.

Разом з тим студенти виявляють зацікавленість у тих вокальних творах, які набули значної популярності і тому легко піддаються виконавському копіюванню. Під час сприймання вони не завжди намагаються усвідомити та оцінити власну обізнаність у різних жанрах вокального мистецтва та у своїх вміннях встановлювати зв'язок між індивідуальними стилями виконання. Студенти правильно, але переважно стандартизовано підходять до вирішення професійних завдань у галузі вокального навчання, постійно потребують допомоги для виконання проблемних завдань, що свідчить про їх недостатньо сформовану ініціативність та бажання самотійно вирішувати творчі питання.

Враховуючи ці положення припускаємо, що у майбутніх вчителів, які досягли середнього (ситуативного) рівня фахової підготовки в процесі вокального навчання за результатами діагностування лише частково сформований ціннісно-творчий компонент, що проявляється у поверховому оцінюванні вокальних творів у процесі їх сприймання та вибіркоким інтересом до окремих творів.

Також не завжди виявляє себе рефлексія у напрямку звернення до виразних засобів вокального мистецтва під час інтерпретації його творів. Така діяльність може стимулюватися ззовні педагогом (наприклад, під час виконання навчальних завдань, репетицій тощо); за рефлексивно-діяльнісним критерієм у студентів спостерігається недостатньо розвинена здатність і бажання добиватися досконалості у відтворенні художніх образів, досягати високих результатів у напрямі набуття досвіду інтерпретації музичного твору.

При цьому бажання експериментувати з технічними засобами виразності у них проявляється доволі яскраво.

Низький (елементарний) рівень інтерпретаційної культури демонструють студенти, які мають слабку фахову вокальну підготовку, але обрали вокал своєю професією і націлені на здобуття необхідних знань та умінь для втілення свого бажання працювати у педагогічній діяльності. Такі студенти характеризуються: вибірковою обізнаністю творів у різних видах мистецтва, зокрема й у вокальному мистецтві. Вони здатні назвати тільки ті вокальні твори, з якими були ознайомлені у попередні роки свого життя і навчання, або які справили на них емоційний вплив у окремих ситуаціях концертного сприймання. У знайомстві з ними вони проявляють слабе знання музичного тезаурусу, не вміють аргументовано висловити свої судження. Недостатнє володіння цими знаннями ускладнює процес формування інтерпретаційних умінь.

Отже, ми передбачали, що у майбутнього вчителя музики у процесі вокального навчання з початковим (елементарним) рівнем інтерпретаційної культури за результатами діагностування усіх її компонентів обізнаність у фахових знаннях проявляється лише фрагментарно. Студенти іноді наводять асоціації між різними вокальними творами та їх засобами виразності, але це не впливає на загальне розуміння представлених у цих творах художніх творів. На наш погляд, ці недоліки пов'язані з недостатнім досвідом музично-творчого осмислення різноманітних вокальних творів.

Студенти цього рівня виявляють вибіркиму емоційність сприймання мистецьких творів різних стильових напрямків і жанрів, їх переважно приваблюють ті твори, які вже увійшли у їх життєвий досвід і ситуативно справили свій емоційний вплив; вольові зусилля для сприймання нових, більш складних творів, вони застосовують не часто, оскільки недостатньо усвідомлюють необхідність глибокої фахової підготовки, застосування різноманітних знань з різних сфер художньої творчості.

Свою здатність естетично сприймати та емоційно переживати художні образи музичного мистецтва вони проявляють тільки стосовно тих творів, які вивчалися у процесі вокальної або хорової підготовки. Майбутніх педагогів-вокалістів з початковим (елементарним) рівнем інтерпретаційної культури не дуже цікавлять музичні твори таких жанрів як опера і мюзикл, хоча вони безпосередньо пов'язані з вокально-виконавською діяльністю. Такі студенти навіть не вважають за потрібне докладати вольових зусиль для удосконалення своїх знань у цих сферах пізнання, тому не виявляють бажання набувати необхідних умінь. Для удосконалення своєї вокальної діяльності і створення власних музичних образів вони можуть зацікавлено спостерігати за роботою інших студентів, за процесом їх виконання і творчими досягненнями.

Студенти цього рівня слабо проявляють ініціативу, вони не можуть самостійно використовувати свій набутий досвід у подальшій роботі над вокальними творами, тому потребують постійної уваги і контролю з боку викладачів. Вони також не вміють оцінювати власні знання та уміння, необхідні для набуття інтерпретаційної культури і це гальмує їх можливість розвивати свої вокальні здібності і професійні якості.

Отже, за результатами діагностування діяльнісного компонента у таких студентів мінімально сформовані самосійна креативна активність і бажання до професійного зростання та самовдосконалення, але при цьому спостерігається бажання дотримуватися усіх вказівок свого викладача.

Підсумовуючи викладений матеріал зазначимо, що виділені та обгрунтовані рівні інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки є доволі приблизними, тому їх можна використовувати тільки в якості певних орієнтирів. У реальній практиці таких варіантів оцінювання буває набагато більше, тому для діагностування структурних компонентів інтерпретаційної культури студентів необхідно підходити виважено і диференційовано.

Узагальнення викладеного матеріалу дає підстави для створення організаційно-методичної моделі формування інтерпретаційної культури

майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання, яка розроблялася з метою реалізації обґрунтованих педагогічних умов та дотримання провідних принципів на засадах виділених науково-педагогічних підходів. (Наочно функціональна модель представлена на рис. 2.4.



Рис. 2.4 Організаційно-методична модель формуванні інтерпретаційної культури у процесі вокального навчання

Представлений рисунок свідчить, що запропонована для вивчення інтерпретаційної культури організаційна модель включає такі блоки: *концептуальний блок*, який містить *мету* формування інтерпретаційної культури, а саме - досягнення майбутнім вчителем музичного мистецтва всебічної компетентності у процесі опанування вокалу як навчальної дисципліни; наукові підходи (культурологічний, особистісно-орієнтований, системний, синергетичний), педагогічні принципи - індивідуалізації навчання, естетичної спрямованості навчального процесу, виконавського самоконтролю, а також структурні компоненти інтерпретаційної культури майбутнього музичного мистецтва як інтегральної характеристики, яка включає особистісні та професійні якості (мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, діяльнісний).

Діагностувальний блок містить критерії сформованості інтерпретаційної культури (мотиваційно-емоційний, когнітивно-інтеграційний, аксіологічно-творчий, рефлексивно-діяльнісний), відповідні показники до кожного критерію, а також прогнозовані рівні сформованості інтерпретаційної культури у кількісному і якісному обґрунтуванні – високий (оптимальний, середній (ситуативний), низький (елементарний));

Контрольно-результативний блок розкриває форми (групові, колективні, творчі проєкти, тренінги, педагогічне спілкування), методи роботи (дискусії, пояснювально-демонстративний, репродуктивний, стимулювання, евристичний, ситуативний) та види контролю (попередній, поточний, кінцевий, самодіагностика); форми контролю (індивідуальний, фронтальний). Він також передбачає результат дослідження – підвищення у майбутніх вчителів музичного мистецтва рівнів сформованості

інтерпретаційної культури в процесі вокального навчання. Реалізація цієї моделі буде відображена у третьому розділі нашого дослідження.

ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ

1. У даному розділі, присвяченому аналізу та обґрунтуванню методологічних засад формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики у процесі вокальної підготовки та її змістовому наповненню, подано компонентну структуру досліджуваного феномену, яка засновується на особистісних проявах. До них належить *мотиваційна сфера студента* (бажання постійно оволодівати новими знаннями та вміннями у сфері вокального мистецтва, спрямованість на подолання труднощів у галузі вокальної техніки; *когнітивна сфера* (намагання отримувати фахові знання з різних джерел; обізнаність майбутнього вчителя у різних сферах музичного і, зокрема, вокального мистецтва; можливості психологічних і естетичних засад сприймання музичних творів; *аксіологічна сфера* (здатність емоційно сприймати і естетично оцінювати музичні образи вокальних творів, сформовані ціннісні орієнтації у різних стилях і жанрах вокального мистецтва; розуміння важливості їх використання у власній просвітницькій діяльності); *діяльнісна сфера* (можливість застосовувати вокальні твори у аналітико-інтерпретаційній, виконавській та педагогічній діяльності з урахуванням їх творчої унікальності).

2. Враховуючи думки сучасних вчених у галузі педагогіки було з'ясовано, що методологічною основою педагогічних умов для формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки є: *культурологічний, особистісно-орієнтований, системний і синергетичний підходи*, а також спеціально визначені музично-педагогічні принципи, які зумовлюють успішність інтерпретаційного самовираження студентів. До них відносяться принципи індивідуалізації навчання, естетичної спрямованості навчального процесу, виконавського самоконтролю.

3. З урахування інтегральних властивостей визначених проявів у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва визначена структура інтерпретаційної культури, яка складається з мотиваційного, когнітивного,

аксіологічного та рефлексивного компонентів, які тісно взаємозв'язані між собою і утворюють цілісне явище.

4. Розроблено критерії та відповідні їм показники сформованості інтерпретаційної культури: мотиваційно-емоційний (показники - інтерес до мистецтва і, зокрема, до вокальних творів, намагання постійно удосконалювати свої знання та уміння, вмінням долати труднощі на шляху навчання співу, потреба творчо проявляти себе у вокальній діяльності; *когнітивно-інтегративний* (знання вокальних творів різних жанрів у відповідності з програмними вимогами, обізнаність у засобах виразності вокальних творів та інших видах музичного мистецтва, вміння здійснювати загально-педагогічну інтерпретацію вокальних творів; аксіологічно-творчий (здатність естетично сприймати та емоційно переживати художні образи вокальних творів, рівень сформованості ціннісних орієнтацій у різних видах і жанрах вокального мистецтва, вміння творчо використовувати отримані знання у аналітико-інтерпретаційній діяльності); *рефлексивно-діяльнісний* (міра сформованості самосійної креативної активності, вміння оцінювати власні знання та уміння, необхідні для набуття інтерпретаційної культури, здатність до професійного зростання та самовдосконалення).

5. Спрогнозовано і схарактеризовано орієнтовні рівні сформованості інтерпретаційної культури – високий (оптимальний), середній (ситуативний), початковий (елементарний). Розроблено організаційно-методичну модель формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка містить концептуальний, діагностичний та контрольньо-результативні блоки. Представлена модель розкриває відповідну методику формування інтерпретаційної культури з використанням потенціалу вокального навчання студентів. Вона подана за послідовними етапами роботи у класі вокалу (спонукально-орієнтувальним; рефлексивно-інформативним; творчо-комунікативним), на кожному з яких передбачено використання спеціальних методів і форм роботи з студентами.

Література до 2 розділу

1. Антонюк В. Г. (2005) Професійна діяльність вокалістів як мотиваційний процес / Мистецтвознавчі записки / Нац. акад. керівних кадрів культури і мистецтв, К., № 2 (8). С. 13- 85
2. Антонюк В. Г. (2000) Постановка голосу : навч. посіб. для вищих муз. учбових закладів, К., Українська ідея, 68 с.
3. Болгарський А. Г. (2004) Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. К., вип. 1 (6), С. 7-14.
4. Бутенко Н. Ю. (2005) Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб., К., КНЕУ, 336 с.
5. Волокова Н. П. (2002) Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб., К., Академія, 256 с.
6. Василенко Л. М. (2003) Взаємодія вокальних і методичних компонентів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики : дис. ... канд. пед. наук / НПУ імені М. П. Драгоманова, К., 208 с.
7. Гмиря Б. Р. (1975) Статті, листи, спогади, К., Музична Україна, 423 с.
8. Гнидь Б. П. (1997) Історія вокального мистецтва : підручник / Б. П. Гнидь. – Київ : НМАУ імені П. І. Чайковського, 320 с.
9. Гребенюк Н. Є. (1994) Формування вокально-виконавських навичок та роль міжособистісного спілкування у класі сольного співу : дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.02 «Музичне мистецтво» / Харківський інститут мистецтв імені І. П. Котляревського. Київ, 179 с.
10. Гуральник Н. П., Цой Сяо Юй. (2010) Особливості китайської вокальної музики / Мистецтво та освіта. № 3 (57), С. 6-7.

11. Дахин А. Н. (2003) Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / Педагогика, № 4., С. 21-26.
12. Євтушенко Д. Г. (1979) Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста, К., Музична Україна, 91с.
13. Євтушенко Д. Г. (1963) Питання вокальної педагогіки : історія, теорія, практика Київ : Мистецтво, 340 с.
14. Зайцева І. В. (2000) Мотивація учіння студентів: монографія. Ірпінь : Академія ДПС України, 196 с.
15. Знаменська О. В. Культура мови у співі (1959), К., Держ. вид-во образотворчого мистецтва і художньої культури, с. 45.
16. Іванова, О. (2012) Методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів як один із чинників підвищення мотивації навчання / Вища школа, № 11. С. 77–82.
17. Кебкало, Т. Г. (2006) Дослідження ціннісно-мотиваційних установок студентів вищого педагогічного навчального закладу / Проблеми освіти : Наук.- метод. зб. К., Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, Вип. 48, С.53–57.
18. Колодуб І. С. (1995) Питання теорії вокального мистецтва, Харків : Промінь, 119 с.
19. Кремень В. Г. (2013) Інноваційна людина як мета сучасної освіти [Електронний ресурс] / Філософія освіти. № 1. С. 7-22. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>
20. Литвин А. В. (2014) Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня, Львів: СПОЛОМ, 76 с.
21. Ли Чжэнь. (2008) Вокальная методика на основе музыки / Китайская экономика. Серия «Педагогика», № 4. С. 184-185.
22. Ли Шень. (2008) Проблемы вокальной методики в современном Китае / Вестник Синхайской консерватории, № 2, С. 77-78.
23. Мадешева Т. П. (1994) Про співвідношення мовної та музичної інтонації у вокальному виконавстві (до питання виконання іншомовної

вокальної музики) : автореф. дис. ... канд. Мистецтвознавства, Київська державна консерваторія імені П. І. Чайковського, Київ, с. 91

34. Микиша М. (1985) Практичні основи вокального мистецтва, К., Музика, 114 с.

35. Мишуга О. (1971) Спогади. Листи. Матеріали, К, Музична Україна, 780 с.

36. Семиченко В.А. (2002) Психология деятельности, К. : Издатель Эшке А. Н., 248 с.

39. Слепцова О. В. (1998) Підготовка педагогів-вокалістів у творчій спадщині діячів Харківської національної музично-педагогічної школи (20-70 рр. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. Наук, Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 21 с.

40. Сметанський М. (2000) Методологічні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів /Шлях освіти, № 4. С. 31–33.

41. Стахевич О. Г.(2013) Із історії вокально-виконавських стилів : посібник / Вінниця : Нова книга, 176 с.

42. Ся Цзін. (2017) Діалектика комунікативної дидактики у творчому процесі підготовки педагога-вокаліста / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. пр. К., Вип. 59, С. 189-194.

43. Ся Цзін. (2017) Методичні відмінності вокального навчання студентів педагогічних університетів Китаю / Наукові записки. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Центральноукраїнський держ. пед. ун-т імені В. Винниченка, Кропивницький, Вип. 157, С. 234-240.

44. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: Шинкарук В. І. (голов. ред.) [та ін.]. К., Абрис, 2002. 742 с.

45. Шень Сян. (1996) Методические принципы работы на уроках с певцами / Шанхай : Шанхайское изд-во, 87 с.

47. Юцевич Ю. Є. (1998) Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч.-метод. посіб. / К.. : ІЗМН, 160 с.

48. Beals R. L. (1966) *An Introduction to Anthropology* / New York : The Macmillan Co, 736 p.

49. Eysenk M. W. (2002) *Cognitive Psychology : a student's handbook* / Hove ; New York : Psychology Press, 536 p.

50. Knowles M. S. *The Modern Practice of Adult Education: from pedagogy to andragogy* / Malcolm S. Knowles. – Rev. and updated ed. – Chicago : Follett Publication, Co., 1980. – 400 p.

51. Merton R. K. (1968) *Social Theory and Social Structure* / R. K. Merton. – New York : Free Press, 702 p.

52. V. Frankl (2011) *Man's Search For Meaning. The classic tribute to hope from the Holocaust* 176 s.

52. 声乐艺术心理学》邹长海著广东广州. – Цюн Сан Хай. (2000) Психология вокального искусства / Пекин : Пекинское изд-во, 493 с.

52. 声乐理论与教学》赵震开著上海.(2001) Чжан Чжен Кай. Вокальная музыка : теория обучения / Шанхай : Шанхайское изд.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У третьому розділі на основі розробленої організаційно-методичної моделі й діагностувального інструментарія відтворена дослідно-експериментальна робота з формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання. Проаналізовані результати дослідження і надані практичні рекомендації щодо впровадження представленої методики у навчальний процес вищих педагогічних закладів освіти.

3.1. Стан сформованості інтерпретаційної культури студентів у процесі вокального навчання

У попередніх розділах були обґрунтовані теоретичні засади формування інтерпретаційної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокальної підготовки, їх результати ми врахували під час розробки і аналізу змісту дослідно-експериментальної роботи. Згідно визначених мети і завдань дослідної роботи було розроблено методику формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики у процесі вокальної підготовки. Експериментальна частина дослідження включала два послідовних етапи: констатувальний і формувальний, кожен з яких мав власні завдання. Але в цілому вони підпорядковувалися загальній дослідницькій меті – перевірці ефективності методики формування інтерпретаційної культури студентів у процесі вокального навчання.

Дослідно-експериментальна роботи здійснювалася на протязі 2021-2024 років, під час якої було залучено 238 студентів 3-5 курсів вищих

навчальних педагогічних закладів, зокрема НПУ ім. М.П. Драгоманова, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Донбаського державного педагогічного університету.

Під час проведення констатувального етапу експерименту ми враховували:

- індивідуальні особливості до вузівської підготовки студентів-вокалістів;
- ментальні традиції вокального навчання учнівської молоді у навчальних закладах України та Китаю;
- розвиток умінь і навичок, які пов'язані з художньо-інтерпретаційною діяльністю майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- сформованість готовності до художньо-інтерпретаційної діяльності;

Ці положення вносили певні корективи у хід констатувального експерименту. Так, перше положення вимагало від нас особистісно-орієнтованого підходу до кожного студента, виявленню у нього набутих попередньо умінь і навичок. Друге і третє положення передбачали виявлення виконавського досвіду, зокрема у китайських студентів, пов'язаного з інтерпретацією вокальних творів. Четверте положення спрямовувалося на виявлення готовності студентів здійснювати художню-педагогічну інтерпретацію музичних творів не тільки під час фахового навчання, а й в майбутній музично-педагогічній діяльності.

Перший, констатувальний етап експериментальної роботи, мав на меті визначити стан сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультету мистецтв у процесі вокальної діяльності. Згідно визначеної мети дослідження усі пошукові методи на цьому етапі послідовно підпорядковувалися вирішенню відповідних завдань:

- визначити кількість учасників констатувального етапу експерименту;
- виявити можливості ефективного формування інтерпретаційної культури на музично-педагогічних факультетах;
- вивчити рівні сформованості усіх компонентів інтерпретаційної

культури майбутніх учителів музики до художньо-інтерпретаційної діяльності на основі попередньо обґрунтованих критеріїв та показників;

- проаналізувати отримані результати для оцінювання і удосконалення процесу формування інтерпретаційної культури студентів в умовах вокального навчання.

Для встановлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури на констатувальному етапі дослідження було використано комплексну методику, яка охоплювала такі методи: педагогічне спостереження, анкетування, і тестування, виконання спеціальних завдань, ранжування, самоаналіз, аналіз результатів художньо-інтерпретаційної діяльності студентів, проблемні завдання, узагальнення, експертні оцінки, методи математичної статистики. Усі діагностичні методи використовувалися для з'ясування існуючого стану сформованості інтерпретаційної культури студентів, визначення можливостей її підвищення у виконавській та педагогічній діяльності.

Під час вивчення характерних рис, притаманних процесу навчання вокалу на музично-педагогічних факультетах, а також з'ясування можливостей для ефективного підвищення інтерпретаційної культури студентів ми враховували:

- сутність мотиваційних уподобань майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання;
- ступінь залученості студентів до музично-інтерпретаційної діяльності;
- характер умінь респондентів у галузі вокального співу;
- готовність студентів до музично-інтерпретаційної діяльності у вокальній діяльності, а саме: ініціативність, активність під час навчальної діяльності, адекватність самооцінки.

У проведеному анкетуванні було вивчено ставлення студентів до інтерпретації музичних творів як можливості удосконалення власного вокального співу і подальшої музично-педагогічної діяльності. Його результати дозволили визначити активність та усвідомленість майбутніх учителів музики щодо даного процесу. Крім того було виявлено, наскільки студенти розуміють саму сутність інтерпретаційного аналізу музичних і,

зокрема, вокальних творів. Також були визначені труднощі щодо оволодіння інтерпретаторською технікою у музично-педагогічному процесі тощо.

Відповідно до отриманих даних майбутніх учителів музики було поділено на три групи:

1) студенти, які не розуміють сутності інтерпретаторської діяльності та її важливості для музично-педагогічного процесу, підсвідомо володіють лише окремими вміннями та знаннями у даному напрямку (низький рівень);

2) студенти, які розуміють важливість сформованості інтерпретаційних умінь для вчителя музики, але в той же час частково володіють знаннями та інтерпретаційною технікою (середній рівень);

3) студенти, які усвідомлюють важливість сформованих інтерпретаційних умінь для якісного та ефективного музично-педагогічного процесу, володіють достатньо ґрунтовними знаннями та відповідними вміннями (високий рівень).

Аналіз анкет (додаток А) показав наступні результати. На перше питання: «Чи потрібно майбутньому вчителю музики володіти інтерпретаційними вміннями та в чому полягає їх зміст?» 94% опитаних студентів відповіли, що інтерпретаційна діяльність – це теоретичний аналіз музичного тексту і тільки 6% респондентів відзначили важливість інтерпретаційних знань для якісного виконання музичного твору.

Згідно другого питання анкети «Чи можливе якісне та яскраве виконання музичного твору поза володінням інтерпретаційними знаннями та вміннями?» було з'ясовано наступне: 55% опитаних студентів вважають, що не можливе, 30% респондентів зазначили, що інтерпретація і якісне виконання музичного твору є тотожними, а 5% зазначили необхідність її в процесі можливою, оскільки вони не дуже розуміють сутність самого поняття «інтерпретаційна культура».

За допомогою третього запитання «Чи впливає володіння інтерпретаційними вміннями на ефективність вивчення фахових дисциплін?» було визначено наступне: більшість респондентів (65%) вважають, що

впливає, але пояснити яким чином це відбувається не змогли. 14% респондентів відзначили, що наявність інтерпретаційних умінь у педагога дозволяє йому мотивувати студентів у процесі викладання власним прикладом та виконанням музичного твору. Втім 11% опитаних зазначили, що вони не відчувають такий вплив у своєму навчанні. Це достатньо високий показник, який демонструє нехтування деякими педагогами важливість пояснення студентам, яким чином інтерпретаційні знання та уміння впливають на ефективність музично-виконавського процесу.

Відповідаючи на четверте запитання студентам необхідно було визначити: «Чи існує зв'язок між розвиненим музичним мисленням музиканта та інтерпретаційними уміннями?». Проаналізувавши отримані відповіді було з'ясовано, що 92% студентів визнали наявність зв'язку між мисленням та інтерпретаційними уміннями, але обґрунтували власну відповідь змогли лише 8% опитаних.

Також нас цікавила обізнаність майбутніх учителів музики стосовно складових інтерпретаційної діяльності як творчого процесу. На превеликий жаль, 93% опитаних не змогли назвати складові інтерпретаційної діяльності. Лише 7% вказали на гармонійний аналіз музичного твору, що, безумовно, є недостатнім для професійної діяльності.

Визначення під час опитування труднощів, які виникають у студентів під час створення власної інтерпретації музичного твору, показало: 40% студентів потребують удосконалення вокальної техніки, 24% необхідна активізація знань щодо музичних стилів і напрямів, 26% відзначили недостатність втілення емоційної складової у виконанні, 10% зазначили складність сценічного втілення у власній інтерпретації.

Відповідаючи на питання: «Що Ви розумієте під поняттям "інтерпретаційні уміння"?», лише 47% студентів дали відповідь на поставлене питання і зазначили, що вони її відносять до техніко-виконавського аспекту виконання музичного твору. В той же час, 53% не дали відповідь на дане питання.

На запитання щодо необхідності додаткового оволодіння інтерпретаційними знаннями та вміннями 73% респондентів відповіли «так», 22% може бути, 5% сказали скоріше ні або не потрібно. В той же час обґрунтування студентами власної відповіді засвідчило, що вони не розуміють сутність поняття «інтерпретаційна культура» вчителя музики.

Отже, узагальнені дані анкетування дозволили зробити такі висновки:

65% майбутніх вчителів музики володіють мистецькою рефлексією на низькому рівні, адже вони не розуміють сутності даної категорії та не володіють відповідними знаннями та вміннями; 30% (середній рівень) – розуміють певною мірою сутність інтерпретаційної культури та частково володіють відповідними знаннями і вміннями; на високому (продуктивному) рівні виявилось лише 5% студентів. Вони не тільки розуміють сутність інтерпретаційної культури як явища мистецтва, а й прагнуть її удосконалювати у власній навчальній діяльності.

Виявлення узагальненої думки респондентів щодо інтерпретації музичних творів як можливості удосконалення власного вокального співу і подальшої музично-педагогічної діяльності представлені у діаграмі (рис. 3.1). Гістограма побудована на основі підрахованих сум ранжування в усіх трьох групах.

Таким чином, на першому етапі констатувального експерименту було з'ясовано, що проблема інтерпретаційної культури є доволі актуальною для майбутніх учителів музики. Адже 30% респондентів відзначили, що вчитель музики має володіти інтерпретаційною культурою. Проте в ході аналізу анкет було з'ясовано, що у більшості студентів є труднощі щодо визначення самої сутності поняття «інтерпретаційна культура», вони не володіють, або лише частково володіють відповідними знаннями та вміннями.

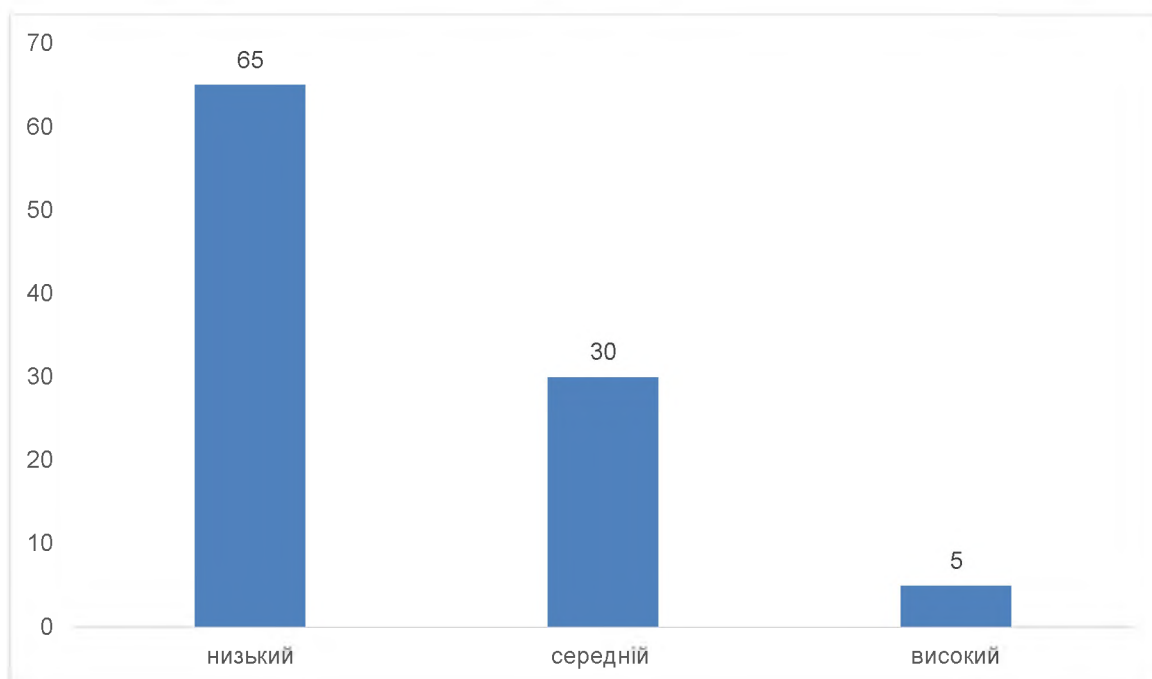


Рис. 3.1. Розподіл студентів за рівнями володіння інтерпретаційними знаннями та уміннями на основі аналізу анкет

Наступний етап констатувального експерименту був безпосередньо пов'язаний з визначенням рівнів сформованості усіх компонентів інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики за допомогою визначених критеріїв та їх показників, представлених у 2 розділі. Для зручного розподілу студентів за рівнями сформованості інтерпретаційної культури було використано 100-бальну систему. Розподіл балів за рівнями був такий:

низький рівень (недостатній) – до 30 балів;

середній рівень (задовільний) – від 31 до 70 балів;

високий рівень (продуктивний) – від 71- до 100 балів.

Відповідно кількість балів було розподілено за критеріями та їх показниками (додаток Б).

Для діагностики мотиваційного компоненту було розроблено анкету (дод. В). Студентам пропонувалося відповісти на запитання: «Який вчитель потрібен сучасній школі?»: а) які вміють демонструвати свої знання; б) які проявляють увагу до дитини; в) які добре володіють вокальними навичками; г) які вміють яскраво і зрозуміло викласти цікавий матеріал, розкрити

художньо-образний зміст музичних творів. При цьому визначення рівнів сформованості мотиваційного компонента інтерпретаційної культури здійснювалось нами поступово, за визначеними критеріями і показниками.

Відповіді студентів розподілились так: великого значення студенти надають духовно-моральним якостям (42%) та установкам на гуманне спілкування з дітьми (38%), добре володіння вокальними навичками відзначили 54%, вміння яскраво і зрозуміло викласти цікавий матеріал і розкрити художньо-образний зміст музичних творів відмітили 18 % студентів.

З метою діагностики у майбутніх учителів музики інтересу до мистецтва і, зокрема, до вокальних творів, намагання постійно удосконалювати свої знання та уміння в галузі інтерпретування анкета включала питання щодо системності знань в контексті культурно-історичної еволюції виконавських стилів; володіння музичною мовою як засобом художньої виразності та спілкування; володіння сценічною культурою. Для цього використовувалися твори різних стильових напрямків.

Ми виходили з того, що музичний стиль – це сукупність засобів та прийомів художньої виразності, які історично склалася в музичному мистецтві у певну епоху та відображають естетичні погляди різних суспільних груп. Його характеризує творча спадщина композиторів, їх національні особливості тощо. Музичний стиль проявляється в сукупності всіх без винятку характеристик сприйняття музики, які об'єднані у цілісну систему навколо комплексу характерних ознак. Вони дозволяють безпосередньо відчувати, впізнавати, визначати їх генезис. Для розуміння музичного стилю важливо враховувати цей загальний генезис та відчувати музичну виразність, яка сприймається безпосередньо слухом; залучати до цього процесу всю сукупність властивостей музичної мови.

Саме тому, для визначення у майбутніх учителів музики інтересу до музичних творів у напрямку культурно-історичної еволюції виконавських стилів було використано метод слухової експертизи творів різних стилів. Студентам пропонувалося прослухати п'ять вокальних творів, які належать до

різних історичних епох, національних шкіл і художніх напрямків. Після прослуховування кожного твору, студенти записували свої міркування про його стильові особливості.

Перед проведенням експертизи студентам рекомендувалося надати творам стильові характеристики, серед яких виділити історичний, національний або жанровий рівень, а також вказати конкретні музичні ознаки (інструментарій, характерні інтонації, гармонія, ритм тощо). Визначати ім'я композиторів і назви творів було не обов'язково. Письмові відповіді опрацьовувалися і за повнотою опису визначався рівень даного показника.

Завдяки методу слухової експертизи музичних стилів було з'ясовано, що переважна більшість студентів (60,4%) мають низький рівень системних знань щодо культурно-історичної еволюції виконавських стилів, 39,6% – середній рівень і жоден студент не володіє знаннями та вмінням аналізувати стилі творів на високому рівні.

Для виявлення мотивації у напрямку існуючих прагнень було проведено тестування, яке показало залежність студентів від особистісних установок. Так, лише незначна кількість протестованих студентів (18%) пов'язують необхідність набувати свої музичні знання і музично-слухові уявлення з майбутньою професійною діяльністю. Вони стараються відвідувати різноманітні концерти, збирають власну фонотеку, цікавляться новими для них вокальними творами.

Натомість більша частина студентів (82%) зазначили, що вони відвідують концерти доволі рідко, тому що не мають вільного часу. У них навіть не має потреби ділитися своїми враженнями від почутих творів (42%). Про відсутність внутрішнього прагнення студентів свідчить те, що у багатьох немає власної фонотеки (72%), значна частина студентів не могла відповісти на питання «яку музику ви любите слухати?», «Які ваші улюблені співаки?». (74%). Неприємним було й те, що значний відсоток опитуваних (56%) віддають перевагу естрадному співу і хотіли б стати естрадними

співаками. Також опитування показало, що у значної кількості респондентів не має потреби ділитися своїми враженнями від почутого (42%).

Обрахунок числа відповідей досліджуваних на питання анкетування і тестування також дало можливість розподілити студентів факультетів мистецтв на три групи: низький рівень сформованості мотиваційної сфери і прагнення накопичувати свої музично-слухові враження склали 46,4%; середній рівень виявили – 34, 5%; високий рівень показали 19, 1 % студентів за всіма досліджуваними показниками.

За результатами діагностування було визначено міру особистісної готовності майбутніх фахівців до музично-інтерпретаційної діяльності, за якою встановлювалися рівні сформованості мотиваційно-інтегрованого компонента інтерпретаційної культури студентів. Отримані дані конкретизовані за цифровими еквівалентами у таблиці 3.1, з яких чітко простежується переважна більшість досліджуваних із низьким рівнем сформованості мотиваційно-інформаційного критерію інтерпретаційної культури.

Дані таблиці вказують на те, що для більшої половини досліджуваних студентів характерним є низький і середній рівні сформованості мотивації до інтерпретації в процесі вокального навчання (59,0% та 27,6 %). Такі відсотки можна пояснити відсутністю мотивації до цього виду роботи, не розумінням її значення для власного виконавства і педагогічної діяльності.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості інтерпретаційної культури за мотиваційно-інформаційним критерієм (238 студентів)

ПОКАЗНИКИ	Низький (елементарний) рівень		Середній (ситуативний) рівень		Високий (оптимальний) рівень	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
інтерес до мистецтва і, зокрема, до вокальних творів, намагання постійно	142	60,4%	58	29,6%	38	10, 0

удосконалювати свої знання та уміння;						
вмінням долати труднощі на шляху навчання співу;	115	48,4	85	36,0	38	15,6
потреба творчо проявляти себе у вокальній діяльності;	164	68,9	42	17,6	32	13,5
Середня зважена	140	59,0	62	27,6	36	13,4

Надзвичайно малий відсоток здобувачів високого рівня сформованості мотиваційного компоненту інтерпретаційної культури (13,4%), говорить про те, що викладачі у класі вокалу приділяють недостатньої уваги цьому виду навчання студентів, зосереджуючись в процесі занять переважно на технічних завданнях.

З метою діагностики у майбутніх учителів музики за **когнітивно-інтерпретаційним критерієм** було проведено дослідження системності їх знань в контексті культурно-історичної еволюції виконавських стилів; володіння музичною мовою як засобом художньої виразності та спілкування;

Ми вважали, що для розуміння музичного стилю важливо враховувати епоху, в якій музичний твір був створений, його музичну виразність, яка уловлюється безпосередньо на слух; залучення до цього процесу всієї сукупності властивостей музики, що утворює органічно цілісну систему.

Для визначення у майбутніх учителів музики системності знань щодо культурно-історичної еволюції виконавських стилів було використано метод слухової експертизи стилів. Студентам пропонувалося прослухати п'ять невеликих фрагментів із вокальних творів, що належать до різних історичних епох, національних шкіл і художніх напрямків, які раніше не вивчалися студентами. Після прослуховування кожного фрагменту протягом 2-3 хвилин вони мали записати свої міркування щодо стилю цього фрагмента твору та його жанрових особливостей.

Перед проведенням стильової експертизи студентам надавалися орієнтовні стильові характеристики, на які важливо звернути увагу. Наприклад, виділити історичний, національний або жанровий рівень, а також звернути увагу на конкретні музичні ознаки (інструментарій, характерні інтонації, особливості гармонії, ритму тощо). Письмові відповіді студентів опрацьовувалися і за повнотою опису визначався рівень даного показника.

Завдяки методу слухової експертизи стилів було з'ясовано, що переважна більшість студентів (61,4%) мають низький рівень системних знань щодо культурно-історичної еволюції виконавських стилів, 34,6% – середній рівень і тільки 4% студентів показали власні знання та уміння аналізувати твори за стильовими ознаками на високому рівні.

З метою визначення володіння музичною мовою як засобом художньої виразності використовувався метод експертного оцінювання виконання вокального твору з програми студентів. Ми враховувати, що *володіння вокалістом гарним звуком* – це не тільки технічна майстерність, адже у звукоутворенні беруть активну участь ще емоційні та інтелектуальні здібності виконавця. Вокалісту необхідно оволодіти максимальним різноманіттям звукових фарб і досягати найбільш яскравої співучості.

В якості експертів ми залучали викладачів по класу постановки голосу. Під час експерименту вони визначали якість виконання вокального твору за такими ознаками: *темпоритм, динаміка, тембр, артикуляція та фразування*. Студенти були ознайомлені з основними положеннями даних показників згідно такого їх змісту.

Темпоритм. Ніщо так не спотворює задум композитора, як відсутність у виконавця почуття темпоритму, яке проявляється в результаті не повного розуміння музичного твору: характеру його мелосу, ідеї та змісту, стилю. Для виконавця перш за все важливо усвідомити, що темп – це певна сфера образів, емоцій, настроїв, яка нерозривно пов'язана з цілісним сприйняттям музики та її характером. Звідси випливає, що усвідомлення виконавцем змісту

музичного твору та аналізу використаних композитором засобів виразності допомагає йому знайти найбільш органічний для виконання темпоритм.

Динаміка. Важливим засобом художньої виразності у вокальному виконавстві є динаміка. Основні та об'єктивні причини створення виразних можливостей динаміки у музичному творі є очевидними. Градації гучності, які застосовуються в музичній практиці, відносні. Найбільш вірними і певними судженнями щодо гучності звуку проявляються у межах трьох якостей: тихо, помірно, голосно. Чітких меж між ними немає, тому під час виконання музичного твору особливу роль не відіграє точне дотримання того чи іншого відтінку. Важливішими є відносні відмінності, які не залежать від сили голосу і потужності звучання. Така відносність динамічних позначень дає виконавцям достатній простір для прояву творчої ініціативи.

Тембр. Вплив тембру на слухача, як і вплив динаміки, є безпосереднім і сильним. Він може заспокоювати, стомлювати, дратувати, сприйматися як теплий чи холодний, лагідний або суворий, дзвінкий чи скрипучий. Під манерою тембрального формування звуку маємо на увазі правильне звукоутворення з однаковим ступенем округлення голосних. Досягнення цього представляє у сольному і хоровому співі дуже складне завдання, оскільки різноманітність голосних звуків сама по собі призводить до звукової строкатості.

Артикуляція. Під артикуляцією в музиці розуміють спосіб «вимовлення» мелодії з тим чи іншим ступенем розчленованості або зв'язаності її тонів. Цей спосіб безпосередньо реалізується в штрихах – прийомах видобування і ведення звуку. Головна функція артикуляції – розчленування або зв'язування музичної тканини твору. В одних випадках цезура артикуляції збігається з синтаксичним розчленуванням тексту, в інших – не збігається, а вводиться виконавцем для підкреслення смислових, образних і психологічних моментів.

Фразування. Музичне виконання – це живе, інтонаційно виразне, зв'язне мовлення, мистецтво музичної розповіді, в основі якої лежить володіння

музичною фразою. Одне з основних завдань аналізу форми у вузькому (структурному) сенсі полягає в тому, щоб навчити виконавця будувати фразу з урахуванням осмислення її структури. У вокальному виконавстві фразування залежить від будови не тільки музичного, а й поетичного тексту. Тому вокалісту важливо стежити за їх відповідністю.

Отже, експерти визначали якість виконання студентом вокального твору за представленими вище характеристиками в сукупності. Оцінки експертів засвідчили, що 42, 8% майбутніх учителів музики мають низький рівень володіння музичною мовою як засобом художньої виразності та спілкування, 45,5% – середній рівень, і тільки 11,7% студентів характеризуються високим рівнем володіння музичною мовою як засобом художньої виразності.

З метою визначення *рівня володіння майбутніми вчителями музики сценічною виразністю* були оцінені концертні виступи студентів. У наукових працях з музичної психології зазначається, що поведінкові характеристики виконавця-вокаліста пов'язані з особливостями його поведінки у житті. Вони відрізняються відносною стійкістю і сталістю проявів та розглядаються як схильність виконавця поводитися певним чином у різноманітних ситуаціях.

Для оцінки рівнів оволодіння майбутніми вчителями музики сценічною виразністю також були залучені викладачі з постановки голосу у якості експертів. Кожний експерт заповнював таблицю та оцінював виступ студентів за такими показниками:

- емоційність виконання, наявність самоконтролю та саморегуляції,
- здатність до швидкої адаптації до ситуації, що змінюється;
- схильність до імпровізації; володіння комплексом сценічних процесів у сукупності рухів тіла, жесту, міміки.

За кожний показник нараховувалося від 0 до 2 балів, отримані бали додавалися. Таким чином, за цей показник студент міг отримати від 1 до 10 балів, в залежності від оцінювання експертів.

За оцінками залучених нами експертів 51,6% майбутніх учителів музики характеризуються низьким рівнем володіння сценічною виразністю, 41,2% – середнім рівнем та 7,2% високим рівнем.

Узагальнення отриманих балів за показниками міри сформованості інтерпретаційної культури за когнітивно-інтерпретаційним критерієм дозволили розподілити студентів за відповідними рівнями (табл.3.2).

Таблиця 3.2

Рівні сформованості інтерпретаційної культури за когнітивно-інтерпретаційним критерієм (238 студентів)

ПОКАЗНИКИ	Низький (елементарний) рівень		Середній (ситуативний) рівень		Високий (оптимальний) рівень	
	абс.	%	абс	%	абс	%
знання вокальних творів різних жанрів у відповідності з програмними вимогами;	146	61,4%	82	34,6%	10	4,0%
обізнаність у засобах виразності вокальних творів та інших видах музичного мистецтва;	101	42,8	108	45,5	29	11,7
вміння володіти сценічною виразністю	119	50%	104	43,7%	5	6,2%
Середня зважена	123	51,6	99	41,2	16	7,2

Отримані результати експериментальної роботи, представлені у таблиці, показують, що на низькому рівні знаходяться 123 студента (51,6%), середній рівень притаманний 99 (41,2%) майбутніх учителів музики, на високому рівні виявлено лише 16 (7,2%) студентів. Визначені рівні за даним критерієм свідчать про необхідність планомірної роботи з поглиблення системності знань в галузі еволюції виконавських стилів і жанрових особливостей вокальних творів, володіння музичною мовою і сценічною культурою як засобами художньої виразності вокального твору.

Для визначення рівня сформованості інтерпретаційної культури за аксіологічно-творчим критерієм та його показниками: здатності естетично сприймати та емоційно переживати художні образи вокальних творів; сформованості ціннісних орієнтацій у різних видах і жанрах вокального мистецтва та вміння творчо використовувати отримані знання у аналітико-інтерпретаційній діяльності було проведене інтерв'ювання. Студентам пропонувалося відповісти на такі запитання: «Чи сприймаєте Ви кожний вокальний твір, який вивчаєте або прослуховуєте естетично?», «Що вас цікавить у вокальній діяльності?», «Чи впливає творче трактування вокальних творів на Вашу виконавську діяльність і фахове становлення?», «Що мотивує вчителя музики до творчого самовираження під час інтерпретації вокальних творів?», «Чи варто звертати увагу школярів на естетичні цінності вокальних творів?».

Аналіз відповідей студентів на поставлені питання дав змогу з'ясувати, що переважна більшість майбутніх учителів музики має не чіткі уявлення щодо естетичних критеріїв, можливості їх застосування для вокальних творів. У кращому випадку вони визначали, що їм подобається цей твір своєю красою, але відзначити його унікальність, надати твору естетичну характеристику вони не могли.

Ми також зосередились на думці студентів, що «увагу учнів не можливо привернути під час виконання твору вчителем», «краще поставити відеозапис, ніж виконувати твір самому вчителю», «на інтерпретацію музичного твору під час уроку не залишається часу». Причини таких поглядів студентів з'ясовувалися під час бесід, що дозволило зробити наступні висновки: більшість студентів надають перевагу готовим трактовкам виконання музичних творів, які їм пропонує викладач, або вони знаходять відповіді у Інтернеті. Надавати власне ставлення до твору, визначати його своєрідність або унікальність вони не готові. Слід відмітити, що у своїх відповідях більшість респондентів бачили тільки одну проблему: педагогу потрібно поставити перед студентом інтерпретаційне завдання, а способи його

вирішення він має знайти сам. Крім того, вони не готові розкривати перед учнями естетичну цінність творів, які пропонують учням для прослуховування.

Серед труднощів у плані естетичного сприймання і оцінювання вокальних творів, виокремлених студентами під час анкетування, були відзначені такі: відсутність навичок здійснювати таку оцінку (28 %); недостатній рівень музично-теоретичної підготовки, зокрема в галузі історії музики і гармонії - 38 %, не вміння відчувати нотний текст внутрішнім слухом 34%, не достатня увага до поетичного змісту вокального твору.

Було також зафіксовано, що 44% майбутніх учителів музики переконані у необхідності активно працювати над завданнями аксіологічно-творчого самовираження (створювати власну виконавську концепцію на основі інтерпретаційного аналізу), але за умови словесного пояснення викладачем або його демонстрації на власному прикладі, чого саме потрібно досягти під час виконання музичного твору. За словами студентів, вони «бояться зробити під час виконання щось зайве, недоречне, допустити якісь помилки», тому надають перевагу наслідуванню відомим співакам під час власного виконання, або тим прийомам, «які вже були апробовані у власному особистісному виконавському досвіді і набули позитивної оцінки.

За нашими спостереженнями 24% студентів, які характеризується більш високими результатами у навчанні вокалу, показують високу працездатність і творчу активність у пошуках удосконалення інтерпретаційних умінь та вирішенні конкретних творчих задач.

Результати діагностики інтерпретаційної культури за аксіологічно-творчим критерієм та усіма його показниками представлені у таблиці 3.3.

Враховуючи особливості категорії **«аксіологічно-творче самовираження»**, розвиток якої вимагає безперервності, ми зробили припущення, що досліджуваний феномен у більшості студентів експериментальної групи наприкінці формувального експерименту буде розвинений на репродуктивному рівні.

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості інтерпретаційної культури за аксіологічно-творчим критерієм (238 студентів)

ПОКАЗНИКИ	Низький (елементарний) рівень		Середній (ситуативний) рівень		Високий (оптимальний) рівень	
	абс.	%	абс	%	абс	%
здатність естетично сприймати та емоційно переживати художні образи вокальних творів;	116	49,4	94	39,2	28	11,4
рівень сформованості ціннісних орієнтацій у різних видах і жанрах вокального мистецтва	122	51,0	93	39,3	23	9,7
вміння творчо використовувати отримані знання у аналітико- інтерпретаційній діяльності	129	54,0	65	27,6	44	18,4
Середня зважена	122	51,5	84	35,3	32	13,2

Оскільки однією із функцій інтерпретаційної культури вчителя музики в процесі вокального навчання є регуляція виконавської діяльності, наступна частина експериментальної роботи спрямовувалася на визначення рівнів сформованості рефлексивно-діяльнісного компоненту. Цей компонент вимірювався за такими показниками: міра прояву самосійної креативної активності; вміння оцінювати власні знання та уміння, необхідні для набуття інтерпретаційної культури; здатність до професійного зростання та самовдосконалення.

За першим показником студентам необхідно було вирішити декілька практичних завдань. Для цього кожному з них пропонувалося ознайомитися з нескладним вокальним твором і виконати його відповідно до своїх уявлень і

уподобань. Сутність цього завдання полягала в тому, щоб респондент використав усі свої вокальні уміння і знання, розкрив артистичні здібності, тобто проявив свою креативну активність. Йому потрібно було активізувати слухову увагу і теоретичні знання, виконати твір з можливою виразністю і переконливістю. Оцінити таку діяльність студента пропонувалося викладачу за певним ранжуванням. Кожній характеристиці надавався відповідний числовий еквівалент від 1 до 3 балів. Отримана сума балів визначала рівень сформованості інтерпретаційної культури за відповідним показником. Результати цього дослідження показали, що тільки 18 студентів (7,6 %) здатні самостійно вирішувати повною мірою власні виконавські уподобання, знаходити у творі елементи, які підкреслюють його виразність і самобутність. 64 студента (26,9%) виявили під час свого виконання деякі елементи своєї творчої активності, а решта студентів суто формально виконали твір, тобто намагалися досягнути тільки чистоти інтонації.

Кількісна обробка результатів цього завдання дала можливість розподілити студентів на три групи. Серед них найменш чисельною виявилася група з високим рівнем прояву креативності у процесі роботи над вокальним твором - всього 24 особи (10%). До середньої групи увійшло 68 студентів (28,5%), третю групу утворили студенти з низьким рівнем творчої активності, тобто 146 осіб (61,0 %). Такі дані говорять про недостатню увагу викладачів до самостійної роботи студентів, їх націленість на творче осмислення вокального твору, вміння знаходити яскраві засоби художньої виразності.

Наступне практичне завдання спрямовувалося на визначення здатності студентів оцінювати власні знання та уміння, коригувати і удосконалювати свій вокальний процес. Під час проведення модуля або заліку по класу постановки голосу студентам пропонувалося оцінити власний виступ, визначити, наскільки вдалося розкрити музичний образ твору, які виконавські складності проявилися під час його виконання, що хотілося би змінити у своєму виконанні під час наступного виступу.

Потрібно зазначити, що у цьому завданні студенти поділилися на дві основні групи. Студенти першої групи зазначили, що у них все вийшло так, як вони хотіли виконати. Бесіди з цими студентами показали, що їх самооцінка пов'язана з репродуктивним типом мислення. Вони не бачать творчих перспектив у своїй інтерпретаторській діяльності. Можна вважати, що за необ'єктивно високою самооцінкою студентів криється в реальності досить низька, яку майбутні фахівці з певних причин хотіли б приховати.

Друга група студентів, навпаки, відзначила, що у їх виконанні все було погано, нічого не прозвучало та ін. Тобто вони зовсім не вірили у свою можливість яскраво і образно передати твір. Тільки після детального аналізу виконання творів разом з викладачем були виявлені проблеми, які проявлялися під час виступу студентів і вони зрозуміли свої недоліки і можливості їх подолання.

Для практичного оцінювання цього завдання також долучалися інші викладачі по класу постановки голосу. Їм пропонувалося охарактеризувати і оцінити виступи студентів за певними параметрами: виразність відтворення музичного твору; чистота інтонації, здатність контролювати і оперативно коригувати музично-виконавський процес, поведінка на сцені. Кожний параметр оцінювався від одного до трьох балів. За отриманою сумою балів студенти були розподілені на три групи.

Так, серед характеристик яскравого і емоційного виконання вокальних творів викладачі відмічали такі: у галузі голосоведення — «відповідність голосоведення художньому задуму», «інтонаційна відповідність звуковому образу», «ритмічна точність у відтворенні тексту», «агогічні зміни у відповідності до характеру твору»; у галузі поведінки на сцені — точна і невимушена жестикуляція, відповідна міміка обличчя. Їх узагальнення дозволило зрозуміти, наскільки студенти володіють слуховою увагою під час власного співу, вміють коригувати власний спів згідно задуманого образу, а також відбирати засоби виразності у відповідності з поетичним текстом.

Для оцінювання готовності займатися музично-педагогічною діяльністю студентам пропонувалося відповісти на питання: «Чи готові Ви займатися музично-педагогічною діяльністю?», «Здатні співати після допущених помилок?», «зможете надавати художньо-педагогічну інтерпретацію вокальному твору будь-якого стилізового напрямку ?» . Отримані результати за цими завданнями представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості інтерпретаційної культури за рефлексивно-діяльнісним критерієм (238 студентів)

ПОКАЗНИКИ	Низький (елементарний) рівень		Середній (ситуативний) рівень		Високий (оптимальний) рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
міра прояву самостійної креативної активності	156	65,5	64	26,9	18	7,6
вміння оцінювати власні знання та уміння, необхідні для набуття інтерпретаційної культури	146	61,0	68	28,5	24	10,0
здатність до професійного зростання та самовдосконалення	114	47,8	102	42,9	22	9,3
Середня зважена	144	60,8	76	32,0	12	7,2

Отримані прикінцеві результати обчислювання показали, що високий рівень сформованості показників продемонструвало всього 22 студента (9,3%), середній – 102 студента, тобто 42,9%, низький – 114 студентів - 47,8%. Значна перевага досліджуваних із низьким і середнім рівнем свідчить про їх не достатню підготовленість до музично-педагогічної діяльності, не вміння

осмислювати свою діяльність у якості вчителя музичного мистецтва як викладача по класу вокалу та інтерпретатора музичних творів.

Обчислювання продіагностованих критеріїв за відповідними структурними компонентами інтерпретаційної культури студентів факультетів мистецтв в процесі вокального навчання надало можливість визначити рівні сформованості досліджуваної якості на протязі проведення констатувального експерименту. Узагальнені результати за критеріями та показниками у відсотках представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки за усіма критеріями

№	Критерії	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-інформаційний	36	13,4	62	27,6	140	59,0
2	Когнітивно-інтерпретаційний	16	7,2	99	41,2	123	51,6
3	Аксіологічно-творчий	32	13,2	84	35,3	122	51,5
4	Рефлексивно-діяльнісний	12	7,2	76	32,0	144	60,8
5	Середній показник у %	10,3		34,0		55,7	

Для більшої наочності отримані результати представлені графічно на рис.

3.2.

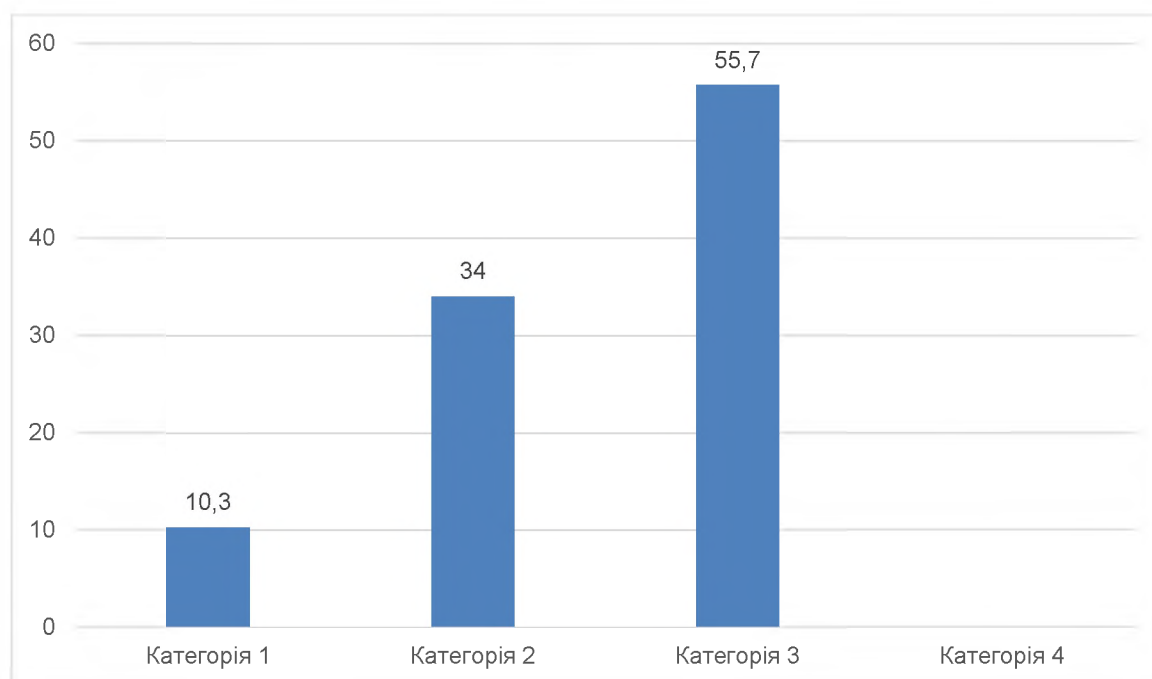


Рис. 3.2 Рівні сформованості інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки за усіма критеріями

Із представлених у таблиці і графіку даних можемо мати уявлення стосовно рівнів сформованості кожного критерія та їх кореляції між собою. Так, відсоток студентів з високим рівнем сформованості інтерпретаційної культури за когнітивно-інтерпретаційним і рефлексивно-діяльнісним критеріями, які набувають особливого значення у її формуванні, складає всього по 7, 2%. Це, безумовно, є не достатнім для здійснення музично-педагогічної діяльності. Половина діагностованих студентів показали низький рівень розвитку критеріїв за всіма компонентами. Отже, отримані результати засвідчують необхідність звернути увагу педагогів на важливість формування у студентів інтерпретаційних умінь і навичок, які дозволяють сформувати їх інтерпретаційну культуру.

Поряд із статистичними даними, отриманими під час проведення констувального експерименту, ми проаналізували якісні характеристики рівнів сформованості інтерпретаційної культури студентів у процесі навчання вокалу. Характерними ознаками високого рівня сформованості

інтерпретаційної культури є підвищена музично-слухова активність у напрямку чистоти інтонування, стійкий пізнавальний інтерес до вокальних творів, здатність концентруватися на власній виконавській діяльності та потреба отримувати нові музично-слухові враження від спілкування з видатними співаками.

Для студентів із середнім рівнем сформованості інтерпретаційної культури характерні більш прагматичні мотиви, зумовлені прагненням отримати позитивні оцінки. Студенти даної групи мають певні знання щодо особливостей голосового апарату, принципів чистого інтонування, однак не здатні показати прийоми і методи його удосконалення. Через недостатню концентрацію слухової уваги ці студенти позбавлені аналітичної активності у процесі слухання та власної інтерпретації вокальних творів. Під час виконання вони не вміють регулювати власну слухову увагу, контролювати свій виконавський процес.

Не зважаючи на те, що студенти середнього рівня намагаються у своєму виконанні добитися художньо-образної інтерпретації твору, їх виконавська діяльність мають формальний характер. У них відсутня внутрішня готовність до художньо-образного втілення вокальних творів, спостерігається певна байдужість до активного застосування своїх інтерпретаційних умінь.

Студенти, у яких був діагностований низький рівень сформованості інтерпретаційної культури, були категоричними у виборі вокальних творів. Вони намагалися долучити до свого репертуару тільки сучасні популярні пісні і фрагментарно сприймали інші вокальні твори. Відсутність у них слухової уваги не дозволяла цим студентам здійснювати їх естетичну оцінку, грамотно їх оцінювати з точки зору використання у власній вокальній діяльності. Недостатні знання щодо виразних можливостей голосового апарату впливали на їх аналітичну активність. Студенти низького рівня відчували певні труднощі у координації уявного звукового образу із реальним звучанням вокального твору, що позначалося на якості їх виконавської інтерпретації.

Результати проведення дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі дозволили зробити наступні висновки: не зважаючи на позитивне ставлення студентів у цілому до вокальної діяльності, спостерігається загалом не задовільний стан сформованості інтерпретаційної культури студентів факультетів мистецтв, що пояснюється їх слабкою мотивацією до цього напрямку діяльності, відсутністю розуміння важливості інтерпретаційних умінь для якісного виконання вокальних творів, а також відсутністю методичного забезпечення для формування інтерпретаційних умінь студентів у процесі вокальної діяльності. Виявлені недоліки зумовили необхідність розробки експериментальної методики, спрямованої на вирішення визначених завдань.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання

Узагальнені у попередньому підрозділі дані констатувального експерименту показали, що формування художньо-інтерпретаційних умінь і навичок у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва значною мірою залишається поза увагою педагогів - вокалістів. Цей процес відбувається здебільшого стихійно, про що свідчить доволі низький рівень розвитку усіх показників означеної дефініції. Ми вважали, що такий недолік необхідно виправляти, враховуючи сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Така думка спрямувала наш науковий пошук на створення експериментальної методики у напрямку формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики до художньо-інтерпретаційної діяльності, заснованої на визначених наукових підходах і принципах, а також розроблених педагогічних умовах.

Зазначена методика розроблялася у двох напрямках:

1) спрямовувалася на загальний розвиток студента як особистості у процесі вокального навчання і реалізовувалася шляхом організації

спеціальних педагогічних впливів на розвиток вокальних, пізнавальних, емоційно-творчих можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва;

2) Разом з оволодінням вокальних знань, умінь і навичок студент водночас засвоював прийоми інтерпретаційно-педагогічного аналізу, які розширювали діапазон його практичної діяльності у різних сферах музично-педагогічно освіти.

Доцільність розробленої методики перевірялася під час впровадження формувального експерименту, який здійснювався у три етапи (мотиваційно-інформаційному, організаційно-діяльнісному і виконавсько-творчому) в реальних умовах навчального процесу. Вони планувалися з урахуванням того, щоб на кожному з них відбувалося поступове формування усіх компонентів інтерпретаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах вокального навчання і розвитку. Взаємодія цих етапів представлена на рис. 3.3.



Рис. 3. 3. Взаємодія етапів у формуванні інтерпретаційної культури

Всього для експериментального дослідження було залучено 234 студента факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова, які були розподілені на дві групи – ЕГ(120 осіб) і КГ (118 осіб). Ми вважали, що формувальна частина дослідно-експериментальної роботи у даному напрямку може бути ефективною, якщо вона:

1. Сприяє позитивному ставленню студентів до оволодіння інтерпретаційною культурою, спонукає їх до самореалізації у вокально-виконавській діяльності, формує установки на оволодіння новими знаннями;
2. Забезпечує теоретичну підготовку щодо сутності інтерпретаційної культури, сприяє формуванню власного виконавського стилю;

3. Допомагає усвідомити власні емоційні переживання та набуті систему загальнокультурних цінностей в процесі музично-виконавської підготовки, а також оволодіти необхідними вміннями для інтерпретаційної діяльності.

Проведення формувального етапу у нашій експериментальній роботі передбачало використання комплексу різноманітних методів і прийомів, спрямованих на виявлення можливостей удосконалювати інтерпретаційну культуру майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки. Реалізація експерименту спрямовувалася на вирішення таких завдань:

- апробувати методику формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання;
- простежити динаміку розвитку інтерпретаційних умінь студентів у музично-педагогічній діяльності;
- здійснити порівняльний аналіз кількісних та якісних показників, отриманих під час дослідно-експериментальної роботи;
- довести вірогідність запропонованої методики формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання шляхом використання методів математичної статистики.

Експериментальна робота щодо формування у майбутніх учителів музики інтерпретаційної культури проводилася у три етапи (мотиваційно-інформаційному, організаційно-діяльнісному і виконавсько-творчому), на яких було залучено 234 майбутніх учителів музики факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова. Ми вважали, що формувальна частина дослідно-експериментальної роботи у даному напрямку може бути ефективною, якщо вона:

1. Сприяє позитивному ставленню студентів до оволодіння інтерпретаційною культурою, спонукає їх до самореалізації у вокально-виконавській діяльності, формує установки на оволодіння новими знаннями;

2. Забезпечує теоретичну підготовку щодо сутності інтерпретаційної культури, сприяє формуванню власного виконавського стилю;

3. Допомагає усвідомити власні емоційні переживання та набутти систему загально-культурних цінностей в процесі виконавської підготовки, а також оволодіти необхідними вміннями для інтерпретаційної діяльності.

Аби отримати об'єктивні результати дослідження студентів у експериментальній і контрольній групах було поділено за приблизно однаковими рівнями сформованості інтерпретаційної культури, визначених на констатувальному етапі дослідження. (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп на початку формувального експерименту

Критерії	низький рівень		середній рівень		високий рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
мотиваційно-інформаційний	58,4	58,6	32,7	31,8	8,9	9,6
когнітивно-інтеграційний	34,5	36,7	42,3	42,6	23,2	20,7
аксіологічно-творчий	57,5	57,7	28,8	28,4	13,7	13,9
рефлексивно-діяльнісний	57,9	58,1	29,8	29,0	12,3	12,9
Середня зважена	52,6	52,8	33,4	32,9	14,5	14,3

Для проведення експериментальної роботи був розроблений комплекс методичного забезпечення, який включав набір різних методик. Адже в основі конструювання методики ми обрали методи, якими будуть здійснюватися такі дії: повідомлення теоретичної інформації, взаємодія педагога та студента у процесі її засвоєння та контроль результату, що досягається. У нашому випадку були обрані наступні методи: пояснювально-демонстративні, ситуативно-виконавські, креативно-евристичні, а також спеціальні методи

(переконавання, оцінювання, стильового і порівняльного аналізу музичних творів; розвитку музичного мислення; створення симультанного образу; формування волі та впевненості; сугестивні методи), які широко використовуються педагогікою мистецтва з відповідним забарвленням.

Перший, мотиваційно-інформаційний етап формувального експерименту було присвячено створенню позитивної мотивації у майбутніх учителів музики щодо необхідності формування інтерпретаційної культури, зокрема для засвоєння відповідних знань, вивчення структури інтерпретаційної культури загалом, та інтерпретаційної діяльності зокрема, її особливостей у вокальному виконавстві, а також опанування інтерпретаційною технікою.

Студенти також мали усвідомити, що активність інтерпретатора спрямована не на самовираження (таке право має лише автор музики), а на власне індивідуальне розуміння авторського твору, де під дією нової творчої особистості зміст композиторського опусу безповоротно підлягає змінам. Крім того вони повинні були зрозуміти, що музичне виконавство має два полюси: інвенцію та імітацію. В свою чергу інтерпретація їх поєднує, хоча і не в рівній пропорції, при цьому зростає значимість або виконавського компонента, або авторського задуму.

Виходячи з вище сказаного, під інтерпретацією студенти мали розуміти певний процес, який полягає в особистісному діалозі виконавця, що здійснюється звучанням голосу, розрахованого на слухача, та поєднує відтворення і оновлення композиторського твору. Тут працює основна закономірність виконавства – кожна інтерпретація неповторна, тому її не можна тиражувати, адже вона завжди є творчим процесом.

Виробляючи стабільні виконавські навички у студентів, ми працювати з ними над розвитком творчої фантазії, уяви, здатності до імпровізації. Педагог пояснював студенту, в чому суть виконавського процесу; що таке інтерпретаторський задум і що означає його реалізація, тобто втілення «у матеріалі». Свою позицію ми підкріплювали думкою видатного німецького

диригента і композитора В. Фуртвенглера, який стверджував: «Стандартизована техніка відтворює в порядку зворотної дії стандартизоване мистецтво». Розмірковуючи над її смислом, вони доходили до висновку, що така техніка шкодить творчій інтерпретації твору.

Ми нагадували студентам, що технікою називають комплекс знань, умінь та навичок раціонального способу досягнення мети. Студенти були ознайомлені з науково обґрунтованим визначенням інтерпретаторської техніки, яке надав В. Крицький, а саме: «*Інтерпретаційна техніка* – це вміння втілити яскравий виконавський задум у конкретно-звукову, художньо-виразну, реально-звукову форму через свідоме використання діалектичного функціонального взаємозв'язку між образно-асоціативним мисленням, слухом – з одного боку, та інструментально-виконавським (руховим мисленням – з іншого, через комплекс емоційних, психофізичних відчуттів та станів, самооцінку та саморегуляцію музиканта-інтерпретатора в системі комплексного вирішення художніх задач у виконавському процесі» [14, с. 12]. Далі студенти повинні були обґрунтувати власну відповідь на питання: як саме відрізняється інтерпретаційна техніка вокаліста від інтерпретаторської техніки музиканта-інструменталіста?

Далі студенти повинні були обґрунтувати відповідь на питання: як саме відрізняється інтерпретаційна техніка вокаліста від інтерпретаторської техніки музиканта-інструменталіста?

Під час навчання студентам потрібно було зрозуміти, що в музично-педагогічному процесі іноді виникають проблемні ситуації, які дезорганізують навчальний процес і руйнують позитивне ставлення студента до музики, а також і до педагога, що ускладнює їх вирішення. Наприклад, на індивідуальних заняттях можуть виникати проблемні ситуації емоційного характеру. До них відносяться ті, які створені за рахунок спілкування педагога і студента на підвищених тонах; емоційного відношення до зауваження, зробленого педагогом або товаришами стосовно недоліків студента у навчанні.

Спираючись на принцип активного інформативного впливу, ми запровадили для експериментальної групи студентів лекцію методичного спрямування «Зміст і структура інтерпретаційно-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва». Вона включала елементи структури, їх пояснення і яким чином може засвоюватися навчальний матеріал. Наприклад:

1. *Музичний звук або тон.* Для виконавця важливим є знаходження адекватної звукової форми композиторського задуму. Наявність власного звукового «іміджу» часто ускладнює задачу, яка стоїть перед виконавцем. Адже йому необхідно знайти оптимальний для кожного твору «характер» звуку: м'який або глибокий, оксамитовий або легкий тощо. Намагаючись отримати максимально адекватне звучання, студент має навчитися корегувати забарвлення свого голосу.

Для визначення оптимального тону студентам були запропоновані такі твори: «Горить моє серце» музика Я. Лопатинського, слова Л. Українки; «Чого ж вода каламутна» муз. М. Лисенко; «Пливе моя душа» музика М. Жербіна, слова Н. Тихий; «Вечірня пісня» музика К. Стеценка, слова В. Самійленко; «Елегія» музика М. Яковлєва, слова А. Дельвіга.

2. *Зміна тональності.* Таке уміння потрібне для отримання виконавської виразності. Так, багато романсів і пісень різних композиторів можна спокійно перевести у тональність, яка є зручною для виконання. Студенти самостійно вибирали твір і його транспортували.

3. *Фактура.* Її відчуття потрібне для професійної чутливості виконавця. Від того, як виконавець чує голоси залежить дуже багато. Для цього студентам було запропоновано для вивчення такі основні твори: «На вулиці скрипка грає» укр. нар. пісня; «Айстри» музика М. Лисенка, слова О. Олесь; «Якби я вміла вишивати» музика Н. Андрієвської, слова Л. Реви; «Ave Maria» Г. Маршнер, «У долі своя весна» музика В. Івасюка, слова Ю. Рибчинського та ін.

4. *Інтонація.* Вона дозволяє виконавцю ставити свій власний акцент (образно-смысловий) у творі, при цьому потрібно використовувати жанрові

особливості твору, враховувати його стильові джерела, задіяти естетичні вподобання та власну драматургію. Відтак у виконавця виявляється багатий вибір смислових відтінків інтонації. Для опрацювання студенти мали вибрати твір із запропонованого списку, а саме: «Ой співаночки мої» укр. нар. пісня; арія з «Бразильської бахіани № 5» Вілла-Лобоса; «Плавай, плавай лебедонько» музика К. Стеценка, слова Т. Шевченка; «Ой візьму відерце», муз. А. Кос-Анатольського.

Під час роботи над музичним твором їм потрібно було концентрувати увагу на таких моментах:

- визначення початку і кінця фрази, періоду, розділу;
- виявлення інтонаційної кульмінації фрази, всього твору;
- виділення сильної (в інтонаційно-динамічному контексті) частини фрази;
- пояснення смислового значення пауз, акцентів та інших елементів нюансування;
- охарактеризування основної образної сфери твору;

5. *Художній образ*. Виконавець має передати його конкретно, при цьому поєднати в ньому голосову і просторову координати, створити хронотоп твору. У класі постановки голосу студенти створювали художній образ до таких творів: «Ой я знаю, що гріх маю» укр. нар. пісня; «Садок вишневий коло хати» музика М. Лисенко, слова Т. Шевченка; «Мати наша сивая горлиця» музика І. Карабиця, слова Б.Олійника; арія Лауретти з опери «Джанні Скікі» Дж. Пуччіні; «Чотири воли пасу я» музика і слова А. Кос-Анатольського та ін.

6. *Музичний темп*. Він має бути оптимальним, оскільки від нього залежать і агогічні зміни. Для прикладу були взяті твори з різними початковими темпами, а саме: «Нащо мені чорні брови» укр. нар. пісня; розповідь Мімі з опери «Богема» Дж. Пуччіні; «Ave Maria» Jakub Kowalewski; «Коли заснули сині гори» музика та слова А. Кос-Анатольського; «Водограй» музика і слова В. Івасюка. Прослідковувалося, як на протязі розвитку музичного матеріалу може змінюватися його темп.

7. *Музична драматургія*. Виконавець має вибудовувати і поєднати музичні образи в одну цілісність, при цьому дотримуючись балансу внутрішньої статичності і динаміки. Даний елемент студенти засвоювали на прикладі сцен з опер: «Місяцю ясний» романс Оксани з опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемівського; «Пісня Цвіркунки» з опери «Чорноморці» М. Лисенка; каватина Леонори з опери «Трубадур» Дж. Верді; арія Русалки з опери «Русалка» А. Дворжака; «Casta Diva» – каватина Норми з опери В. Белліні «Норма».

8. *Тема*. Студенти мали зрозуміти, що тема визначає певну присвяту твору, а ідея визначає, як саме буде вирішуватися тема, які вона має смислові акценти. Студентам було запропоновано самостійно вибирати твір та його проаналізувати з цих позицій.

9. *Авторська присутність*. Студентам було пояснено, що мова йде про відображення в музиці особистості композитора, яке естетично організовує художню цілісність твору. До атрибутів авторської присутності в творі відносять: думки і почуття автора, його точку зору, індивідуальну картину світу, пріоритети тощо.

Розібратися студентам у цих питаннях допомагала структура особистості, яка розроблена психологами і поєднує в собі такі аспекти й характеристики:

- біологічні – темперамент, вік, стать;
- психологічні – емоції, почуття, сприйняття, воля, спосіб мислення тощо;
- світогляд – бажання, інтереси, ідеали, переконання, прагнення.

Студенти розглядали ці позиції на прикладі творів свого улюбленого композитора. Наприклад, вони вибрали твори таких композиторів: М. Лисенко А. Кос-Анатольського, І. Поклада, І. Шамо, Ф. Шуберта, П. Масканьї, Дж. Верді, К. Сен-Санса, Дж. Пуччіні, В. Івасюка, М. Мозгового, П.І. Чайковського. На занятті було дуже цікаво всім слухати доповіді, оскільки студенти вибрали твори композиторів різних епох та різних жанрів.

10. *Візуальний компонент.* Даний компонент інтерпретації змісту музичного твору є важливим, тому що він здатний підсилювати або послаблювати художнє враження від його виконання. Ми вважали, що цей компонент має включати такі елементи: зовнішній вигляд виконавця, його поведінка на сцені, взаємовідносини з музичним інструментом та іншими виконавцями.

Візуальну якість музики було проілюстровано на прикладі виконавської версії віолончельних сюїт І.С. Баха, виконаних віолончелістом Йо-Йо Ма, яку він назвав «Натхненні Бахом» (електронну версію було отримано з Інтернету). Разом з виконавцем над візуалізацією версії працювали такі виконавці: ландшафтний дизайнер, хореограф і танцівник, кінорежисер, акторка і танцівниця, фігуристи. У самому проєкті було залучено більше сотні людей найрізноманітніших спеціальностей. Назвемо, які саме візуалізації супроводжувала музика Баха, зокрема:

- для сюїти №1 був спеціально створений Музичний сад (росте і до нині);
- сюїта №2 була пов'язана з архітектурою Піроне, тому у створеному фільмі поряд із звучанням музики показувалися його архітектурні об'єкти.
- сюїта №3 отримала втілення через хореографію;
- для сюїти №4 теж було створено фільм, в якому музика єднала почуття і спілкування;
- для сюїти №5 були створені танцювальні композиції;
- сюїта №6 отримала візуальне рішення через фігурне катання на льоду під музику Баха.

Даний проєкт засвідчив, що Йо-Йо Ма започаткував інноваційний синтез мистецтв через спілкування відомих майстрів-професіоналів своєї справи з музикою Баха, тобто були створені умови та середовище для більш глибокого проникнення класичної музики в сучасну культуру.

Для практичного опрацювання студентами даного елементу були обрані такі твори: дует Оксани та Андрія з опери «Запорожець за Думаєм» С. Гулака-Артемовського; дует графа та Сюзанни з опери «Весілля Фігаро» В.

А. Моцарта, дует Поргі та Бесс «Bess, you is my woman now» з опери «Поргі та Бесс» Дж. Гершвіна. Студентам також було запропоновано визначитися з костюмами виконавців.

12. *Концертна програма.* Студентам було пояснено, що вона може бути тематичною або калейдоскопічною.

Перша присвячується, як правило, одному композитору (авторський, ювілейний, меморіальний концерти), що дозволяє розкрити стиль композитора, його «творчий портрет». Втім тематичний характер може мати й програма концерту, що присвячена одній епосі, або навіть одній художній темі.

Ще більші можливості відкриваються в циклах концертів, але тут потрібно студентів застерегти, що важливо враховувати ще й послідовність виконання музичних творів. Вважається, що у гарно складеній програмі твори утворюють цикл більш високого порядку, який може втілити навіть нові художні смисли. Наведемо приклади тематичних концертних програм, в яких брали участь наші студенти, а саме: «Ave Maria: відома та невідома», «Золота полиця романсів», «Наше Різдво», «Україна – це ми», «Музика народів світу», «Світ природи у музиці».

Калейдоскопічною, або сюїтною програмою називається така, в якій концертні номери виступають кожен сам по собі, тобто відоособлено. Втім така програма дозволяє виявити як композиторські, так і виконавські пласти музичного змісту. Така програма виправдовує себе, якщо хочуть підкреслити жанровий або стильовий контраст кожного композитора, твір якого виконується, також вона може презентувати певного виконавця, або колектив.

Прикладом сюїтної програми може бути програма концерту до Дня Незалежності України, яка включала твори таких національних композиторів різних жанрів: М. Мозгового, Т. Петриненка, І. Поклада, В. Івасюка, Г. Майбороди, О. Білаша, І. Кириліної, І. Карабиця, В. Вірменича, І. Небесного.

Отже, у бесідах зі студентами обговорювалися різні аспекти навчання співу в класі постановки голосу, зокрема виявлення і збереження природних вокальних даних студента, подолання деяких вад, що спостерігаються у їх голосовому апараті тощо, створення концертних програм тощо. Значна увага приділялась ознайомленню з вокальними творами різних жанрів, які вивчатимуться студентами на протязі всього навчального року.

На цьому етапі зі студентами також проводилися бесіди стосовно їх майбутньої професії. Ми намагалися показати їм професійну діяльність вчителя музичного мистецтва з різних сторін, розкрити не тільки її виконавську, а й педагогічну складову. При цьому їм надавалася інформація щодо останніх досліджень у галузі музичної педагогіки і зокрема вокального навчання, представленої у посібнику В. Антонюк «Постановка голосу». Відтак студенти починали усвідомлювати необхідність не тільки суто вокальної, а й методичної підготовки.

Варто зазначити, що обговорення проходило у формі дискусії з викладачем вокалу та студентами його класу. Воно дало змогу майбутнім викладачам подивитися на процес навчання співу під іншим кутом зору, спрямовувати свої думки на визначення власних акцентів у процесі навчання. Разом з тим педагог вже після першого року навчання отримав доволі яскраві відомості стосовно кожного студента, що дозволило у подальшому корегувати методику формування їх інтерпретаційної культури. Результати роботи за першим етапом формувального експерименту представлено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після 1 етапу формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %

мотиваційно-інформаційний	56,4	51,8	31,5	32,4	12,1	15,8
когнітивно-інтеграційний	44,6	36,5	43,8	43,4	11,6	20,1
аксіологічно-творчий	53,8	48,4	30,2	31,9	16,0	19,7
рефлексивно-діяльнісний	55,8	52,2	27,9	24,8	16,3	23,0
Середня зважена	51,6	48,8	33,3	31,6	14,1	19,6

Порівняння результатів обстеження після першого етапу роботи показали, що відбулися певні зміни у показниках ЕГ за всіма критеріями, але вони ще були не значними. Так, за мотиваційно-інформаційним критерієм низький рівень зменшився від 58,6% до 51,8%, а високий рівень збільшився від 9,6% до 15,8 %. За когнітивно-інтеграційним критерієм показники у ЕГ збільшилися від 36, 5% до 43,4%, що можна пояснити значним обсягом інформації, яку не всі студенти змогли якісно обробити, а високий рівень збільшився від 14,3% до 19,6%. Аналогічні результати ми отримали за аксіологічно-творчим і рефлексивно-діяльнісним критеріями. Низький рівень за ними зменшився від 57,7% до 48, 4% та від 58,1 до 52, 2%, а високий рівень збільшився від 13,9% до 19,7% і від 12,9% до 23,0%. У контрольній групі показники за усіма критеріями залишилися майже не змінними. Такі результати говорять про те, що робота з формуванні інтерпретаційної культури студентів відбувалася у правильному напрямку і її потрібно продовжувати на наступних етапах дослідження.

Провідним завданням другого, **організаційно-діяльнісного етапу дослідження** стало збагачення знань студентів щодо професійної спрямованості вокальної діяльності, її успішності у галузі музично-педагогічної роботи з учнями різних вікових категорій. У цьому напрямку акцент робився на важливість застосування набутих інтерпретаційних умінь і навичок, необхідність постійного пізнання музичних явищ і власного

вокального удосконалення. Організація роботи на цьому етапі відбувалась з урахуванням таких педагогічних умов: розвиток у процесі навчання емоційно-образного сприйняття вокальних творів; використання методів і технологій, які розвивають творче мислення студентів у процесі вокального навчання.

У даному випадку ми також спиралися на позицію В. Крицького, який зауважував, що інтерпретація є ідеальним утворенням. Вона відбувається у свідомості завдяки розумінню предмета інтерпретації, а вже потім реалізується у виконанні або якійсь іншій формі [14]. Таким чином, у центрі нашої уваги був розвиток у майбутніх учителів музики особистісних виконавських інтерпретаційних умінь та здібностей, які у майбутній професійній діяльності допоможуть стати справжнім фахівцем.

Так, для створення творчого самовираження в процесі роботи над вокальними творами студентам пропонувалися виявити власні інтонаційно-звукові уявлення і асоціації з виконанням видатних співаків, сформулювати свої художньо-образні уявлення. Вони навчалися аналізувати, порівнювати, класифікувати та узагальнювати вокальні твори як явища музичного мистецтва. Адже творча виконавська інтерпретація завжди містить бачення, прочитання і тлумачення виконавця і стає результатом його творчої діяльності, а коло образів, явищ, думок і почуттів, втілених у музиці, утворює зміст музичного твору. Засобом втілення музичного змісту є музична форма, що розуміється нами як композиційний план, як певні закономірності структури музичного твору, а, особливо, як цілий комплекс музичних засобів виразності та певної послідовності викладу музичного матеріалу

Конкретизуючи інтерпретаційні уміння і навички студентів, ми спиралися на визначення стадій інтерпретаційного аналізу, представлених у дослідженні В. Корзун [12]. Авторка зазначає, що сутнісною характеристикою виконавської майстерності виступають художньо-інтерпретаційні уміння виконавця, які відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих здібностей. У зв'язку з цим вона пропонує такі стадії формуванні інтерпретаційних умінь:

- ознайомлення з музичним твором, усвідомлення його змісту; ознайомлення з епохою, творчістю; загальний аналіз стильових особливостей композитора; аналіз засобів виразності твору; визначення образів, основних інтонацій, ідеї, образно-сміслової сфери;

- опанування драматургії твору; технічне засвоєння нотного тексту відповідно з образним змістом твору; визначення образних тем, другорядних інтонацій; виявлення логічних вершин інтонацій, фраз, тем; аналіз засобів виразності; розв'язання виконавських труднощів за допомогою технічних прийомів та способів, які відповідають образному змісту та засобам виразності цього твору;

- створення цілісного художнього образу, власної інтерпретації; визначення логіки розвитку крупних тематичних конструкцій, співвідношення розгортання музичного матеріалу; виявлення кульмінацій у частинах і всьому творі; складання виконавського плану відповідно до художньо-образного змісту і аналізом музичного твору. [12].

Орієнтуючись на ці рівні, студентам пропонувалося визначати динамічні, темпові, метро-ритмічні, тембральні, ладові характеристики музичного твору, виявляти його емоційно-інтонаційні сторони, розкрити конкретну форму і міру її прояву, охарактеризувати і осмислювати індивідуальні авторські ремарки. Їм також пропонувалося долучати до своїх уявлень знання з дисциплін музично-теоретичного циклу (історії музики, стильової гармонії, аналізу музичних форм, аранжування та імпровізації). Такий прискіпливий аналіз музичних творів забезпечував перехід від осмислення твору у виконавську фазу – перетворення художнього задуму у звукове втілення. У такій діяльності студенти навчалися виявляти ідеальний образ композитора, в якому фокусується сутність його ідей і художніх цінностей, утворюючи своєрідність творчої спадщини.

Інший ракурс інтерпретаційної діяльності студентів був спрямований на охарактеризування музичного твору засобами вербалізації (комунікативний аспект творчого самовираження, який є необхідним для професії вчителя

музичного мистецтва). У своїх розповідях про музичний твір студенти намагалися яскраво і образно висловлювати власні судження стосовно його образного наповнення, розвитку тематичного матеріалу і музичної драматургії в чіткій та доступній для школярів формі.

Для цього ми використовувати метод *інтерпретаційно-педагогічної нарації*, який спрямовував студентів на визначення у музичному творі «події», здатної стати початком для розкриття сюжету твору. Такі події можна знайти у біографії композитора або в його навколишньому житті, які спонукали його до створення композиції. Надалі бажано перейти до семантичного аналізу твору, який на доступному відповідно до певної категорії учнів рівні допоможе виявити характерні особливості твору, підкреслити його унікальність. При цьому студентам пояснювалося, що для створення музичного образу запропонованого твору будь-яка оригінальна деталь може привернути увагу школярів.

На цьому етапі дослідно-експериментальної роботи ми широко використовувати методи аналогій і порівнянь, які були спрямовані на розвиток у студентів умінь бачити в музичних творах однакових жанрів специфічні особливості і знаходити спільні риси. Так, для українських і китайських студентів справжнім відкриттям стало знайомство з вокальними творами українських композиторів, написаних на вірші китайських поетів. Їм було запропоновано ознайомитися з романсами Б. Лятошинського на вірші китайських поетів (1925 р), у яких композитор використав традиційну китайську поезію як джерело натхнення, але при цьому створив музику, що відображає його власний стиль та індивідуальність.

Цікавими виявилися ознайомлення з вокальним циклом А. Рудницького «Китайська флейта» для сопрано у супроводі фортепіано (1926 р.) і солоспівом «Самотня» В. Балтаровича на текст Ван Сеню (1929 р.), які, хоча й побіжно, відображають намагання композиторів розкрити зв'язок між світоглядно-мистецькими позиціями української та китайської культур.

Ретельно проаналізувавши кожний романс, студенти дійшли висновку, що мелодію підтримує відповідний фортепіанний супровід, а характер музики відображає зміст поезії, підкреслює настрій, посилює її вплив на слухачів. На думку майбутніх фахівців, взаємодія таких видів мистецтва як поезія і музики сприяє виникненню нового музично-поетичного твору, внаслідок чого збагачуються знання про особливості художньо-образного відображення світу, про музичні закономірності, а відповідно формується готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності. Підчас проведення бесід із студентами ми побачили, що використання методів аналогій і порівнянь дозволяє не тільки відчутти специфічні особливості, закладені у кожному музичному творі, а й зробити певні узагальнення, виявити спільні стилістичні ознаки, притаманні кожному композитору.

На даному етапі набула поширення *методика «Розвиток музичного мислення у студентів»*. Вона ґрунтується на положенні: аби гарно виконати твір, перед цим потрібно добре його уявити собі його майбутнє звучання в усіх деталях, тобто створити внутрішнім слухом ідеальний зразок. Тут спрацьовує відома психологічна закономірність – чим зрозуміліший та чіткіший слуховий прообраз у голові, тим буде якіснішим виконання твору. Таким чином, у свідомості студента мають бути запрограмовані усі складові, з яких складається реальний звуковий процес: що має бути виконано голосом і як само.

Наведемо спеціальні прийоми цієї методики, які полегшують внутрішньо-слухову роботу.

1. Виконання твору з навчальної програми у повільному темпі з наміром поступового розгортання музики.
2. Виконання музичного твору способом пунктиру – одну фразу у реальному звучанні, а наступну про себе (у думках). При цьому потрібно зберігати відчуття неперервності, злиття руху звукового потоку.
3. Прослуховування твору в чужому виконанні – при одночасному причитуванні відповідного нотного тексту.

4. Засвоєння музичного матеріалу, проникнення у його виразну сутність через відтворення нотного тексту в думках за принципом: «бачу – чую».

Для активізації музично-слухових уявлень студентів ми також використовували метод ескізного ознайомлення з вокальними творами, який сприяє швидкості мислення, спрямованого на втілення художнього образу і визначення музичної форми. Під час такого знайомства із вокальними творами у студентів виникало бажання вивчити деякі з них та виконати у концертному варіанті, наближуючись до авторської концепції.

Працюючи зі студентами ми враховували, що для продуктивної педагогічної діяльності їх потрібно не тільки навчитися спілкуватися з учнями на уроках мистецтва, адже в процесії вчителя музичного мистецтва важливу роль відіграє позакласна робота. За нашими спостереженнями такі уміння викликають у студентів особливі складності. Це пояснюється відсутністю необхідної кількості виконавського репертуару, а також невміння використовувати набуті історико-теоретичні і методичні знання. У більшості студентів під час проведення педагогічної практики виявилися проблеми з логічним викладенням навчального матеріалу, не вмінням відібрати найбільш зрозумілі для відповідного контингенту учнів твори, розповісти про них яскраво і образно, виявляючи домінуючи засоби виразності. Тому під час експериментальної роботи ми звертали увагу студентів на важливість відбору яскравої, міської, але короткої інформації, яка би закарбовувалася у пам'яті учнів.

У процесі діалогового спілкування ми прагнули привернути увагу студентів до музики як до засобу пізнання світу і самопізнання, допомогти сформувати особистісне ставлення до навчання вокалу, зрозуміти, що музичний твір дає можливість уявити і пережити те, чого немає в реальному емоційному досвіді людини. При цьому ми вважали важливим, щоб студенти, виконуючи ці завдання, доводили свою позицію, ретельно відбирати мовленнєві засоби для художньо-образного тлумачення змісту музичних творів.

Підсумовуючи викладене зазначимо, що застосування вище розглянутих методів і прийомів значно вплинуло на ставлення студентів до вокального навчання, розширило їх уявлення стосовно власних художньо-інтерпретаційних умінь. Вони стали більше цікавитися вокальним репертуаром і можливостями його використання для власної виконавської діяльності. Разом з тим спостерігалися й значні недоліки у відборі методичної літератури для опрацювання вокального репертуару та його художньо-образного тлумачення для комунікації зі школярами.

Отримані прикінцеві дані висвітлюють підсумкові результати щодо розвитку інтерпретаційної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання і представлені у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після 2 етапу формувального експерименту

критерії	низький рівень		середній рівень		високий рівень	
	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %
мотиваційно-інформаційний	46,8	40,5	34,1	32,8	19,1	26,7
когнітивно-інтеграційний	42,4	35,2	40,8	42,1	16,8	22,7
аксіологічно-творчий	43,8	36,4	38,8	42,5	17,4	21,1
рефлексивно-діяльнісний	39,5	32,5	42,8	39,7	17,7	27,8
Середня зважена	43,1	36,1	39,1	39,3	17,8	24,6

Виконавсько-творчий етап формувального експерименту був присвячений розвитку музичного мислення, розумінню стильової ідентичності музичного твору, готовності до концертного втілення музичних творів, удосконаленню організаційних, комунікативних і оцінювальних виконавських умінь в галузі інтерпретаційної діяльності та їх спрямованості у практичну площину.

На даному етапі експериментальної роботи вирішувалися такі основні завдання: розширювати і збагачувати вокальний репертуар студентів; розвивати їх музичне мислення, забезпечувати реалізацію набутого досвіду інтерпретаційно-педагогічної діяльності у самостійній роботі. Вирішення цих завдань здійснювалось за допомогою методів: пізнавальних (обговорення, пояснення, коментування, аналітичного спостереження), стильового аналізу музичного твору і створення його симультанних образів, виконавської рефлексії, вербалізації змісту вокального твору, ескізного опрацювання і мисленнєвого прочитання музичних творів різних жанрів, які реалізувалися в умовах художньо-педагогічної спрямованості вокального навчання, а також активного використання творчих здібностей і комунікативних умінь студентів.

Реалізація поставлених завдань забезпечувалась такими педагогічними умовами: використання методів і технологій, які розвивають творче мислення студентів у процесі вокального навчання; посилення їх художньо-творчої ініціативи у процесі виконавської діяльності. Для цього етапу дослідження також стратегічного значення набувало застосування культурологічного, особистісно-орієнтованого, системного і синергетичного підходів, а також принципів індивідуалізації навчання, естетичної спрямованості навчального процесу, виконавського самоконтролю, оскільки вони визначали результативність запропонованої методики. При цьому педагог основну увагу приділяв формуванню у студентів умінь і навичок самостійного осмислення накопиченої музичної інформації. Його керівна роль на цьому етапі зменшувалася і набувала консультативного характеру.

Ми вважали, що в основі формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання має бути ознайомлення з великою кількістю методичної літератури, а також із спогадами відомих педагогів-вокалістів і виконавців різних епох. З цією метою студентам було запропоновано ознайомитись зі збіркою пісень Дж. Каччіні «Нова музика», яка стала першим друкованим виданням. У передмові

до збірки автор надав чіткий опис мети, задуму і правильного виконання методичної музики того часу. Він вперше включив приклади орнаментів, в яких показав, як конкретний уривок твору може бути прикрашений різними способами у відповідності з певною емоцією, яку хоче передати співак. Ця збірка стала широко відома в Європі. Її успіх надихнув багатьох композиторів XVII століття на створення подібних «пісенних колекцій», а з її знайомством почалася нова епоха в історії вокальної музики. Її розвиток студенти прослідковували під час знайомства з методичною літературою XIX століття, зокрема «Мистецтво співу» французького співака і педагога Жильбера Луї Дюпре і «Школа співу» Мануеля Гарсія-молодшого. Так, у праці Жильбера Луї Дюпре автор виклав свої погляди на техніку співу, зокрема на важливість формування змішаного регістру та прикриття верхнього діапазону чоловічого голосу. Його праця стала важливим внеском у розвиток вокальної педагогіки. Натомість у роботі Мануеля Гарсія вперше розглядаються питання фізіології голосу і методика викладання співу, а також надаються поради стосовно підготовки до концертного виконання.

Різні методичні поради студенти знаходили у методичних працях українських педагогів, які мали багаторічний досвід роботи зі студентами. Це зокрема праці В. Антонюк, Н. Гребенюк, В. Морозова, Н. Можайкіної, Н. Овчаренко, Ю. Юцевича та інших. Глибокі емоційні враження студенти також отримали під час знайомства книгами біографічного характеру : Б.Р. Гмиря. *Щоденники*. 1936–1969. Харків: Фоліо; Л. Паваротті. «Я, Лучано Паваротті, або Сходження до слави». Така аналітично-методична робота стала вагомим підґрунтям для формування у майбутніх учителів музики знань стосовно роботи з голосовим апаратом і формування інтерпретаційних умінь для виконавської діяльності.

Представимо деякі методи, які обговорювалися із студентами після ознайомлення з методичною літературою і використовувалися у процесі формування їх інтерпретаційної культури.

Наприклад, для формування у студентів художньо-інтерпретаційних умінь широко застосовувався *метод стильового аналізу музичного твору*. Зазначимо, що проблема розуміння стильової ідентичності є однією з найскладніших у музикознавстві. З одного боку, виконавцю необхідно розкривати авторський задум, а з іншого боку – кожний музикант має знаходити власне виконавське рішення, а також розглядати зміст твору у контексті епохи, у рамках художньої течії, які пов'язані з періодом створення даного твору. Тому виконавцю необхідно шукати художньо-образні рішення, асоціативні зв'язки, а також відбирати відповідні засоби виконавської виразності.

Пошук стильових закономірностей може бути побудований як від загального до одиничного, так і від виявлення окремих властивостей до цілісного сприйняття. У першому випадку з початку знайомства з новим твором важливо ознайомитися з періодом його створення, основними особливостями художнього напрямку, у рамках якого він був написаний, а також вивчення авторських вказівок у їх співвідношенні з епохою, співставлення різних редакцій. Подібний підхід дозволяє студентам наблизитися до конкретного музичного матеріалу, маючи певний багаж.

Такий напрямок опанування музичного твору ми пропонували студентам у процесі самостійної роботи. Їм необхідно було зануритися в процес проникнення в образний зміст музичного твору, вивчити особливості музичної мови, зробити детальний аналіз тексту і авторських вказівок. Ретельний аналіз мав визначити специфіку виконавських засобів, таких як динаміка, артикуляція, темпо-ритм, темброві забарвлення.

У нашому дослідженні також широко використовувався *метод порівняльного аналізу*. Під час його застосування студенти порівнювали різні зразки звучання голосу та надавали свої естетичні оцінки співацького звуку. При цьому вони навчалися розуміти та сприймати окремі компоненти вокального виконання, відрізняти правильне звукоутворення. В результаті такої роботи студенти розвивали розумові здібності, вокальний слух і

художній смак. Порівняння звучання свого голосу в запису із заданим еталоном допомагало їм найяскравіше почути недоліки свого виконання.

На цьому етапі дослідної роботи ми також продовжували використовувати **метод уявного проспівування**. Він вважається одним із основних у практичній вокальній роботі. Його основна роль полягає в активізації слухової уваги, спрямованої на сприйняття і запам'ятовування звукового еталону. Крім того, уявний спів допомагає внутрішньо зосередитися на звучанні й оберігає голос від перевтоми. Тому його розглядають як один з найоптимальніших та ефективних методів повторення, а також розучування, виконавського вдосконалення вокального репертуару, засвоєння нових вокальних прийомів, які важко інтонуються. Даний метод ми пропонували студентам як форму самостійної роботи для найменшого напруження голосу.

Для формування інтерпретаційної культури, особливо для створення умов творчого розвитку студента, необхідно було застосовувати опосередковане управління навчальним процесом. Тоді у студентів створювався когнітивний і емоційний інтерес до творчої взаємодії з викладачем.

Формами опосередкованого управління могли бути такі:

1. Актуалізація бажань студента, яка пов'язана з принципом «вільного вибору», тобто йти назустріч йому.
2. Фланговий підхід, тобто обхід «гострих кутів» для створення позитивних емоційних відносин між суб'єктами (студента і викладача, учня і вчителя) навчального процесу.
3. Опосередковане доведення або «доведення від супротивного». Суть цього положення, щоб студент не погодився на точку зору викладача, а зрозумів хибність своєї.
4. Опосередковане навіювання, тобто тут вплив спрямований не на логіку, а на емоції. Викладач використовує, при цьому, такі прийоми: подив, несподівана радість, порада, побажання, особистий приклад, жарт, добра іронія тощо.

Для останньої форми гарно підходили сугестивні методи, які вважаються інноваційними в навчанні в останній час. Тому ми вважаємо, що варто ознайомити майбутніх вчителів музики з групами сугестивних методів, які вони зможуть застосовувати в своїй професійній діяльності. до таких методів відносять такі:

1. Методи, в основі яких лежить інформація, що передається мовою музики. До них відносять: персоніфікований репертуарний відбір та внутрішнє інтонування музичного твору.

2. Методи, в основі яких лежить вербальна інформація, а саме: емоційної ідентифікації та самонавіювання.

3. Методи, в основі яких лежить візуальна інформація: виразна жестикуляція, мімічна виразність, експресивні реакції.

4. Методи, в основі яких лежить інформація, що передається тактильним шляхом: організація і постановка голосового апарату студента; прийоми тактильного підкріплення емоційної взаємодії.

У нашому дослідження значна увага приділялася **методу творчих проєктів**, який часто використовується в сучасній музичній педагогіці. У даному випадку ми спиралися на думку Т. Стратан-Артишкової, яка зауважує, що творчі проєкти варто готувати відповідно до вимог, тому передбачено «враховувати логічний виклад матеріалу, аналіз художніх явищ у всій їх цілісності й контексту відповідно до принципу історизму, розкриття «духу» епохи, творчого портрету і методу мистецтва, зосередження уваги на конкретному творі, до змісту якого студенти самостійно добирають твори іншого виду мистецтва, здійснюють пошуки взаємозв'язків мистецтв і в такий спосіб відбувається аналітико-синтетична діяльність свідомості, детальне заглиблення в суть твору, осмислення спільних ознак і формотворчих елементів, тонких нюансів, що в кінцевому підсумку сприяє розвитку емоційно-ціннісної, емоційно-компетентнісної сфер студентів» [34]. У межах роботи в класі постановки голосу з метою формування інтерпретаційних умінь

майбутніх учителів музичного мистецтва ми пропонували створювати творчі проєкти для наступної презентації і виконанні у різних концертних варіантах.

Студенти мали підготувати презентаційні матеріали, показати власні версії виконання вокальних творів на основі їх ціннісно-смислового осмислення. Перед студентами ставилося завдання виявити свою музикальність, креативність, імпровізаційність, комунікабельність.

Прикладом його застосування може бути створення студентами своєрідних «Музичних колекцій» або «Музичних скриньок» тощо). Головним завданням відбору різних музичних творів є об'єднання за певною темою, музичними образами та ін. Наприклад, з великим задоволенням студенти розробляли такі теми: «Образи природи в музиці», «Пісні мого народу», «Пісні народів світу», «Казка в музиці», «Мелодії з екрану», «Композитори жартують» та інші.

Вони представляли їх у вигляді музичних презентацій і виступали з матеріалами за цими темами на НСО і під час проведення педагогічних практик. При цьому були не тільки лекторами з текстовою презентацією, а й самі виконували вокальні твори, або запрошували своїх друзів-інструменталістів.

Деякі твори пропонувалося виконати в дуеті або тріо. Такий варіант роботи особливо сподобався студентам і вони самі підбирали твори для виконання. Зокрема вони підготували українські народні пісні в обробках сучасних композиторів і власному аранжуванні, а також пісні І. Поклада на сл. Ю. Рибчинського «Скрипаль» і «Чорнобривці» В. Верменича та сл. М. Сингаївського.

Важливо відзначити, що всі учасники творчих проєктів могли прослухати один одного і таким чином доповнити свої знання стосовно композиторів та їх творів. У деяких випадках прослуховування нових творів спонукало студентів по-новому подивитися на художні явища. А іноді переосмислити свої погляди.

Під час проведення художньо-інтерпретаційної діяльності студентам пропонувалося звертати увагу на її педагогічну спрямованість. Їм пояснювалося, в чому полягає особливість художньо-педагогічного аналізу. На які аспекти потрібно звертати увагу під час його здійснення. Для цього пропонувалося ознайомитися зі статтею Г. Падалки «Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога», в якій авторка надає характеристику художньо-педагогічній інтерпретації. Вона визначає, що аналіз музичного твору, обраний для художньо-інтерпретаційної діяльності в школі, є аналізом художньо-педагогічним. Вчена так пояснює це поняття: «художній, тому, що аналізується твір мистецтва; педагогічний, тому що проводиться з урахуванням вікових особливостей учнів, їх музичного розвитку і завдань музичного виховання» [27]. Використання художньо-педагогічного аналізу в загальноосвітній школі стає на користь педагогічної спрямованості художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя музики, яка «без зайвого спрощення співвідносить емоційно-образний зміст твору з інтересами і можливостями слухачів, забезпечує естетичне осягнення ними означеного твору, тобто сприяє реалізації виховної й пізнавальної функцій музичного мистецтва в їх єдності»

Підсумовуючи вищесказане, можемо наголосити, що навчання вокалу в класі постановки голосу у вищих педагогічних закладах освіти містить широкі можливості для формування виконавських та художньо-інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики. Воно забезпечує поступове наповнення їх вокального репертуару і музичного тезаурусу; розширює і збагачує емоційно-чуттєвий і творчий досвід студентів, готуючи їх до музично-педагогічної діяльності. Результати третього етапу формувального експерименту представлено таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах після 3 етапу формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%	КГ%	ЕГ%
мотиваційно-інформаційний	39,5	28,6	40,4	32,6	20,1	38,8
когнітивно-інтеграційний	37,6	16,4	42,8	52,8	19,6	30,8
аксіологічно-творчий	41,6	20,4	40,2	53,0	18,2	26,6
рефлексивно-діяльнісний	38,8	12,2	42,6	55,4	18,6	32,4
середня зважена	39,3	19,4	41,5	48,5	19,2	32,1

Представлені у таблиці дані показують, що в експериментальній групі, в результаті цілеспрямованого впровадження методики формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання було отримано значне підвищення рівнів сформованості означеної якості. Так, у порівнянні з другим етапом середній показник низького рівня зменшився з 36,1% до 19,4%. В той же час показник високого рівня збільшився від 24,6% до 32,1%. У контрольній групі середні показники показали гірші результати. Низький рівень зменшився від 43,1% до 39,3%, а високий збільшився від 17,8% до 19,2%.

Важливо також зазначити, що на цьому етапі роботи значно підвищилася зацікавленість студентів у музично-інтерпретаційній діяльності як важливої ланки їх музично-педагогічної праці. Майбутні вчителі навчилися використовувати власні вокальні уміння для створення творчих проєктів та їх впровадження у педагогічний процес. Навчальна і виконавська діяльність студентів набула більшої самостійності і креативності. Вони навчилися розкривати свої комунікативні здібності у бесідах і дискусіях професійного

характеру, оцінювати власну виконавську діяльність і знаходити можливості для усунення недоліків, а вокально-інтерпретаційна діяльність набула індивідуального характеру, що поступово перетворювалося в особистісну інтерпретаційну культуру.

Отримані дані засвідчують наступне: якщо на початку формувального експерименту співвідношення студентів за визначеними рівнями сформованості інтерпретаційної культури в контрольній і експериментальній групах майже однаковими, то після третього етапу експериментальної роботи результати значно змінилися. У наступній таблиці 3.10 і графіках представлена динаміка зростання рівнів сформованості інтерпретаційної культури студентів ЕГ у порівнянні з КГ.

Таблиця 3.10

Порівняння рівнів сформованості інтерпретаційної культури студентів на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи у %.

РІВНІ	Діагносту- вальний зріз	Після першого етапу	Після другого етапу	Після третього етапу	Зміни
Експериментальна група					
Низький	52,1	48,8	36,1	19,4	33,4
Середній	32,9	31, 6	39,3	48,5	15,6
Високий	14,3	19,6	24,6	32,1	17,8
Контрольна група					
Низький	52,1	51,6	43,1	39,3	12,8
Середній	33,4	33,2	39,1	41,5	8,1
Високий	14,5	14,1	17,8	19,2	4,7

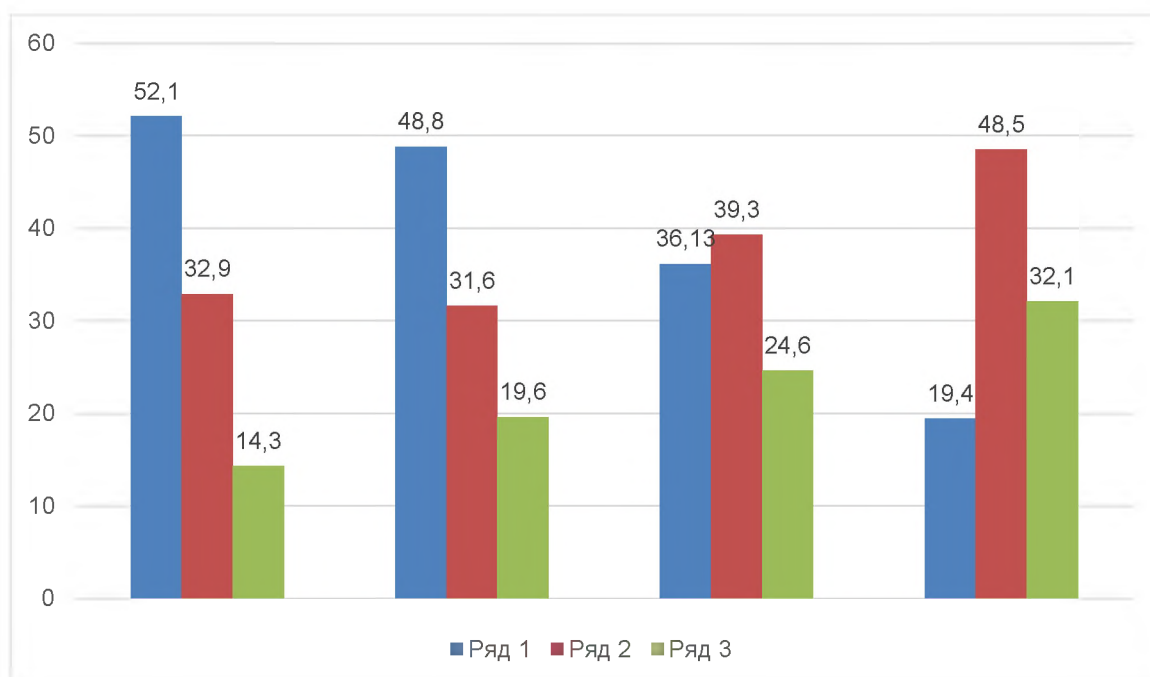


Рис. 3.4. Рівні сформованості інтерпретаційної культури в ЕГ

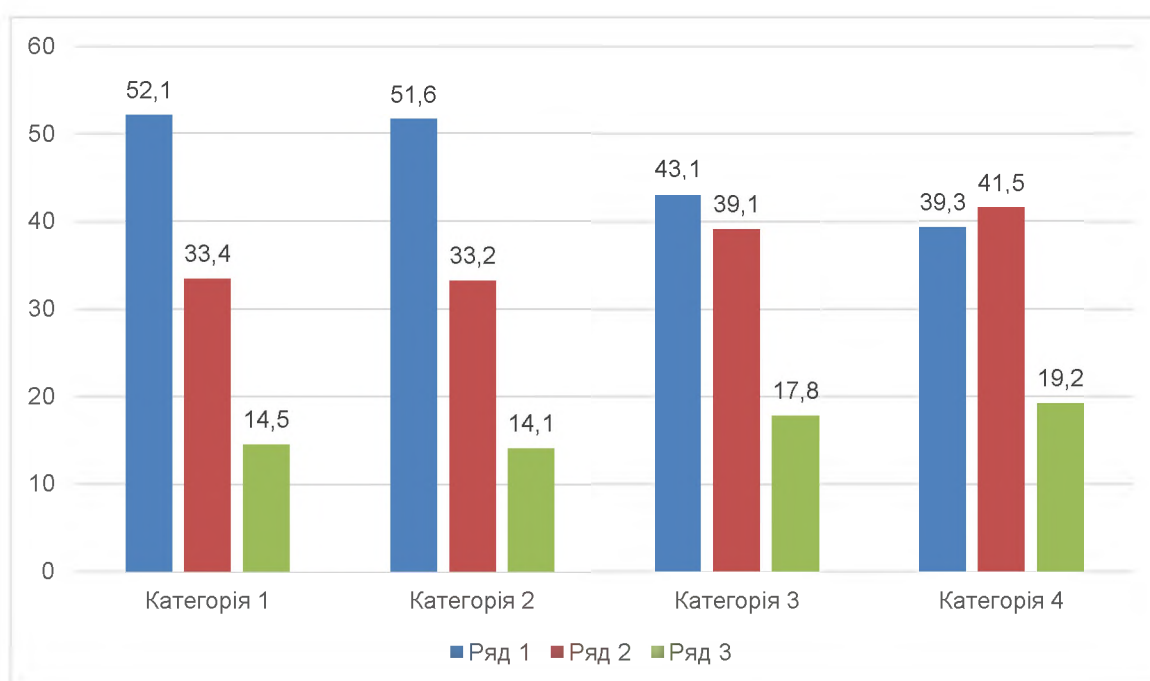


Рис. 3.5. Рівні сформованості інтерпретаційної культури в КГ

Математичне обрахування результатів обстеження студентів показало: кількість студентів, у яких рівень інтерпретаційної культури відповідає

визначеним критеріям і показникам високого рівня в ЕГ зросла в середньому на 17,8% (14,3% – на початку експерименту проти 32,1% – наприкінці), в той же час зросла кількість студентів, віднесених до середнього рівня на 15,6% (від 32,9% до 48,5%). Натомість кількість студентів з низьким рівнем скоротилася на 33,4% (відповідно 52,88% проти 19,4%).

У контрольній групі результати обчислювання показали, що високого і середнього рівнів розвитку інтерпретаційної культури досягли всього 19,2% і 41,5% студентів відповідно, а низький рівень знизився від 52,1 до 39,3%. . Такі результати дозволяють зробити висновок, що запропонована організаційно-методична модель формування інтерпретаційної культури вчителів музики в процесі вокального навчання і розроблена на її основі методика проявили свою ефективність у дослідно-експериментальній роботі. Це дозволяє рекомендувати їх у практику вокального навчання студентів вищих педагогічних закладів.

Висновки до третього розділу

На основі теоретичного аналізу проблеми формування інтерпретаційної культури вчителів музики в процесі вокального навчання і розробленої організаційно-методичної моделі для її діагностування була проведена дослідно-експериментальна робота. Ця частина дослідження включала два послідовних етапи: констатувальний і формувальний, які підпорядковувалися загальній дослідницькій меті – перевірці ефективності розробленої методики для формування інтерпретаційної культури студентів у процесі вокального навчання.

Перший, констатувальний етап експериментальної роботи, мав на меті виявити можливості ефективного формування інтерпретаційної культури на музично-педагогічних факультетах; вивчити рівні сформованості усіх компонентів інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики до художньо-інтерпретаційної діяльності на основі попередньо обґрунтованих критеріїв та показників; проаналізувати отримані результати для оцінювання і удосконалення процесу формування інтерпретаційної культури студентів в умовах вокального навчання.

Згідно компонентної структури інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання було використано і науково обґрунтовано критерії з відповідними показниками їх розвиненості. *Мотиваційно-інформаційному критерію* відповідають наступні показники: інтерес до мистецтва і, зокрема, до вокальних творів, намагання постійно удосконалювати свої знання та уміння; вміння долати труднощі на шляху навчання співу; потреба творчо проявляти себе у вокальній діяльності. Другий – *когнітивно-інтерпретаційний критерій* визначають показники: знання вокальних творів різних жанрів у відповідності з програмними вимогами; обізнаність у засобах виразності вокальних творів та інших видах музичного мистецтва; вміння володіти сценічною виразністю. До третього – *аксіологічно-творчого критерія* відносяться наступні показники – здатність естетично сприймати та емоційно

переживати художні образи вокальних творів; рівень сформованості ціннісних орієнтацій у різних видах і жанрах вокального мистецтва; вміння творчо використовувати отримані знання у аналітико-інтерпретаційній діяльності.

До четвертого – *рефлексивно-діяльнісного критерія* відносяться такі показники: міра прояву самостійної креативної активності; вміння оцінювати власні знання та уміння, необхідні для набуття інтерпретаційної культури; здатність до професійного зростання та самовдосконалення. Їх застосування дозволило визначити стан розвиненості досліджуваного феномену у процесі дослідно-експериментальної роботи.

Залучення значної кількості респондентів (238 студентів), використання різноманітних методів діагностування забезпечили кваліфіковане проведення констатувального етапу експерименту. На його першому етапі було з'ясовано, що проблема інтерпретаційної культури є доволі актуальною для майбутніх учителів музики, адже 30% респондентів відзначили, що вчитель музики має володіти інтерпретаційною культурою. Проте в ході аналізу анкет було з'ясовано, що у більшості студентів є труднощі щодо визначення самої сутності поняття «інтерпретаційна культура», вони не володіють, або лише частково володіють відповідними знаннями та вміннями.

Для з'ясування існуючого стану сформованості інтерпретаційної культури студентів, визначення можливостей її підвищення у виконавській та педагогічній діяльності та встановлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури на цьому етапі дослідження було використано комплексну методику, яка охоплювала такі методи: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, виконання спеціальних завдань, ранжування, самоаналіз, аналіз результатів художньо-інтерпретаційної діяльності студентів, проблемні завдання, узагальнення, експертні оцінки, методи математичної статистики. Усі діагностичні методи використовувалися для з'ясування існуючого стану сформованості інтерпретаційної культури студентів, визначення можливостей її підвищення у виконавській та педагогічній діяльності.

Наступний етап констатувального експерименту був безпосередньо пов'язаний з визначенням рівнів сформованості кожного компонента інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики за допомогою попередньо визначених критеріїв та їх показників. Отримані прикінцеві дані показали такі результати: кількість студентів з високим рівнем сформованості інтерпретаційної культури склала 10,3 % , середнім - 34,0%, низьким – 55,7%.

Переважає кількість досліджуваних з низьким і середнім рівнем свідчить про їх не достатню підготовленість до інтерпретації вокальних творів, не вміння осмислювати свою діяльність у якості вчителя музичного мистецтва як викладача по класу вокалу та інтерпретатора музичних творів. Це, безумовно, говорить проє недостатню підготовленість студентів здійснювати музично-педагогічну діяльність у будь-якій освітній системі. Отже, отримані результати засвідчують необхідність звернути увагу педагогів на важливість формування у студентів інтерпретаційних умінь і навичок, які дозволяють сформувати їх інтерпретаційну культуру.

Згідно мети і завдань дослідження було розроблено методику формування інтерпретаційної культури вчителів музики в процесі вокального навчання, основу якої склали визначені наукові підходи, принципи і педагогічні умови. Зазначена методика впроваджувалася у двох напрямках: 1) спрямованості на загальний розвиток шляхом організації спеціальних педагогічних впливів на розкриття вокальних, пізнавальних, емоційно-творчих можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва; 2) Поруч з оволодінням вокальних знань, умінь і навичок засвоювати прийоми інтерпретаційно-педагогічного аналізу, які розширювали діапазон їх практичної діяльності у різних сферах музично-педагогічно освіти.

Доцільність розробленої методики перевірялася під час впровадження формувального експерименту, який здійснювався у три етапи (мотиваційно-інформаційному, організаційно-діяльнісному і виконавсько-творчому) в реальних умовах навчального процесу. На усіх етапах впроваджувалися наступні методи: пояснювально-демонстративні, ситуативно-виконавські, креативно-

евристичні, а також спеціальні методи (переконання, оцінювання, стильового і порівняльного аналізу музичних творів; розвитку музичного мислення; створення симультанного образу; формування волі та впевненості; сугестивні методи), які широко використовуються педагогікою мистецтва з відповідним забарвленням.

Перший, мотиваційно-інформаційний етап був присвячений створенню позитивної мотивації щодо необхідності формування інтерпретаційної культури для різних видів музично-педагогічної діяльності. На цьому етапі студенти мали зрозуміти, що інтерпретація – це процес, в основі якого лежить особистісний діалог виконавця з композитором. Він здійснюється звучанням голосу, розрахований на слухача і поєднує одночасне відтворення і оновлення композиторського задуму. Даний етап забезпечувався такими методами і прийомами: бесідами, дискусіями, методами аналогій і порівняння.

На другому, організаційно-діяльнісному етапі більше уваги приділялося ретельному аналізу вокальних творів для поглибленого усвідомлення авторської концепції, відповідності музичного і поетичного тексту тощо. Також широко використовувався метод ескізного ознайомлення з вокальними творами для розширення репертуару студентів.

Третій, виконавсько-творчий етап був присвячений розвитку музичного мислення, розумінню стильової ідентичності музичного твору, готовності до концертного втілення музичних творів, удосконаленню організаційних, комунікативних і оцінювальних виконавських умінь в галузі інтерпретаційної діяльності та їх спрямованості у практичну площину. На цьому етапі експериментальної роботи вирішувалися такі завдання: розширювати і збагачувати вокальний репертуар студентів; розвивати їх музичне мислення, забезпечувати реалізацію набутого досвіду інтерпретаційно-педагогічної діяльності у самостійній роботі. Вирішення цих завдань здійснювалось за допомогою таких методів: пізнавальних (обговорення, пояснення, коментування, аналітичного спостереження), стильового аналізу музичного твору і створення його симультанних образів, виконавської рефлексії,

вербалізації змісту вокального твору, ескізного опрацювання і мисленнєвого прочитання музичних творів різних жанрів, які реалізувалися в умовах художньо-педагогічної спрямованості вокального навчання, а також активного використання творчих здібностей і комунікативних умінь студентів. При цьому педагог основну увагу приділяв формуванню у студентів умінь і навичок самостійного осмислення накопиченої музичної інформації. Його керівна роль на цьому етапі зменшувалася і набувала консультативного характеру.

У результаті проведення формувального етапу експериментальної роботи був зроблений висновок, що навчання вокалу в класі постановки голосу у вищих педагогічних закладах освіти містить широкі можливості для формування виконавських та художньо-інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики. Воно забезпечує поступове наповнення їх вокального репертуару і музичного тезаурусу; розширює і збагачує емоційно-чуттєвий і творчий досвід студентів, готуючи їх до музично-педагогічної діяльності.

Планомірна організація навчально-виховного процесу на кожному етапі дослідно-експериментальної роботи забезпечила цілеспрямований розвиток усіх компонентів інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі фахової вокальної підготовки.

Після впровадження запропонованої методики розвитку означеного феномена високого рівня досягли 32,1% студентів експериментальної групи та 19,72 контрольної. Середній рівень було виявлено у 48,5% випробуваних в експериментальній групі і 41,5% – у контрольній. На низькому рівні залишилося 19,4% студентів ЕГ і 39,3 студентів КГ.

Отже, в результаті проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи була отримана позитивна динаміка, яка засвідчила позитивне ставлення студентів до творчих форм інтерпретації вокальних творів, прагнення цілеспрямовано і самостійно використовувати отримані знання у виконавській та музично-педагогічній діяльності.

Отримані під час експериментальної роботи результати дозволили дійти висновку щодо ефективності впровадженої методики формування

інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки. Обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У роботі представлено теоретичне узагальнення проблеми формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання та визначено нове її вирішення шляхом розробки та впровадження у навчальний процес відповідної методики. Проведена дослідно-експериментальна робота та вирішення всіх поставлених завдань дозволили зробити такі висновки:

1. На підставі аналізу філософських, психологічних, музично-педагогічних та музикознавчих наукових джерел визначено, що дефініція «інтерпретація» належить до міждисциплінарних понять і виступає у різних наукових галузях методологічним стрижнем. У мистецтві науковці розглядають інтерпретацію як тлумачення твору в процесі його сприйняття. Така інтерпретація засновується на двох основних позиціях: а) ретроспективне вивчення творів мистецтв (аналіз об'єктивних даних про твір, смисл та значення, втілені в ньому); б) особлива духовна діяльність свідомості, що включає уяву інтерпретатора, його досвід спілкування з мистецтвом. Обидва напрямки передбачають застосування логічних методів: аналіз, синтез, порівняння та зіставлення. В музичному мистецтві поняття «інтерпретація» почали використовувати в той час, коли композиторська творчість і виконавство стали набувати більшої самостійності, а виконавець отримав можливість інтерпретувати твори інших авторів.

Уточнення понять «інтерпретація», «культура», «художня інтерпретація» надали можливість усвідомити, що процес розуміння і пізнання творів мистецтва має загально-художнє значення, тому його можна розглядати як головну закономірність художньо-творчої діяльності. Це дозволило сконцентрувати увагу на особливостях формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва, розглянути її у контексті музично-творчої діяльності педагога-музиканта, а також надати власного визначення цьому поняттю. У дослідженні інтерпретаційна культура розглядається не тільки як результат фахового навчання, а й як провідне завдання вокальної

підготовки майбутнього вчителя музики, основа ефективної реалізації його вокально-виконавських можливостей. Сформована інтерпретаційна культура є цілісним особистісним утворення, в основі якої лежать позитивні мотиви і установки, фахові уміння і навички, які забезпечують здатність яскраво і переконливо виконувати вокальні твори і вербально передавати їх образний зміст у комунікативній діяльності.

2. Визначено зміст структури інтерпретаційної культури, яка характеризується єдністю і взаємною доповненістю мотиваційно-інформаційного, когнітивно-інтеграційного, аксіологічно-творчого і рефлексивно-діяльнісного компонентами. З'ясовано, що формування інтерпретаторської культури значною мірою залежить від наявного у кожного студента творчого потенціалу та його використання у навчальному процесі. Його розвиток в умовах вокального навчання виконає ряд функцій: інформативно-комунікативну, евристичну, естетичну, суспільно-перетворювальну, гедоністичну, катарсично-компенсаторну та педагогічну. Відповідно розглянуті можливості використання творчого потенціалу студентів-вокалістів для формування їх інтерпретаційної культури з психолого-педагогічних позицій.

Створена на основі культурологічного, особистісно орієнтованого, системного, синергетичного підходів організаційно-методична модель формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики є складною і багатомірною. Вона відображає спільну діяльність викладача і студентів в процесі вокального навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Модель включає мету, форми і методи навчання, які реалізуються на основі обґрунтованих спеціальних принципів: індивідуалізації навчання, естетичної спрямованості навчального процесу, виконавського самоконтролю. Впровадження визначеної моделі може відбуватися за таких умов: формування у студентів мотивації до інтерпретаційної діяльності; розвитку у процесі навчання емоційно-образного сприйняття вокальних творів;

використання методів і технологій, які розвивають творче мислення студентів у процесі вокального навчання; посилення художньо-творчої ініціативи студентів у процесі виконавської діяльності

3. Відповідно до компонентного складу інтерпретаційної культури визначено чотири групи критеріїв та показників, схарактеризовано рівні сформованості означеної якості у майбутніх учителів музики. Перша група критеріїв (мотиваційно-інформаційна) з'ясовує: бажанням постійно оволодівати новими знаннями та вміннями у сфері мистецтва, вмінням долати труднощі на шляху їх отримання, *когнітивна сфера* виявляє бажання отримувати нові знання з різних джерел; набуття власних професійних умінь, в контексті яких вивчаються музичні твори; знання семантики музичного мистецтва, які набувають інтеграційного характеру і дозволяють здійснювати інтерпретацію вокальних творів; третя група критеріїв характеризує *ціннісний аспект інтерпретаційної культури*, відображаючи здатність сприймати і естетично переживати художні образи музичних творів, сформованість ціннісних орієнтацій у різних видах і жанрах музичного мистецтва, розуміння важливості їх застосування у власній музичній та педагогічній діяльності; четверта група критеріїв (рефлексивно-діяльнісна) розкриває можливість студентів під час навчання коригувати свої знання та вміння, розвивати креативні якості, налаштовуватися на творчу діяльність. Спрогнозовано і схарактеризовано орієнтовні рівні сформованості інтерпретаційної культури – високий, середній, низький. Розроблено організаційно-методичну модель формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка містить концептуальний, діагностичний та контрольнорезультативні блоки. Представлена модель розкриває відповідну методику формування інтерпретаційної культури з використанням потенціалу вокального навчання студентів.

4. Розроблено та експериментально перевірено методику формування інтерпретаційної культури учителів музики, яка включала три етапи: мотиваційно-

інформаційний; організаційно-діяльнісний; виконавсько-творчий, на кожному з яких було передбачено використання спеціальних методів і форм роботи з студентами.

5. З метою поступового формування усіх компонентів інтерпретаційної культури робота на всіх етапах дослідження здійснювалася відповідно з визначеними педагогічними умовами. Для цього використовувалися різноманітні форми і методи роботи. Так, на протязі мотиваційно-інформаційного етапу використовувалися методи заохочення, пояснення, переконання, наслідування відомим вокалістам, взаємодопомоги; на організаційно-діяльнісному етапі – методи аналогій та порівнянь, ескізного ознайомлення з вокальними творами, створення проблемних ситуацій, включення студентів в музично-педагогічний діалог; провідними методами роботи на виконавсько-творчому етапі стали: обговорення, презентація власного виконання, аналітичне спостереження, вербалізація змісту музичних і, зокрема, вокальних творів, створення творчих проєктів. Окрім загально-педагогічних методів активно використовувалися спеціальні методи художнього оцінювання і переконання. На всіє етапах роботи експериментальна методика включала такі форми творчо-комунікативної взаємодії викладача і студентів: спілкування, діалог, дискусія, навчально-виконавські ситуації, поетапне застосування комплексу завдань, спрямованих на засвоєння алгоритму художньо-інтерпретаційної діяльності. Їх впровадження позитивно вплинуло на формування всіх компонентів інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики.

6. Експериментально перевірено ефективність методики формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання. Результати дослідження свідчать, що всі показники її сформованості у майбутніх учителів музики в експериментальній групі вище, ніж у контрольній. Після впровадження запропонованої методики розвитку означеного феномена високого рівня досягли 32,1% студентів експериментальної групи та 19,72 контрольної. Середній рівень було виявлено у 48,5% випробуваних в

експериментальній групі і 41,5% – у контрольній. На низькому рівні залишилося 19,4% студентів ЕГ і 39,3 % студентів КГ.

Зафіксована успішність студентів засобами математичної статистики під час формування інтерпретаційної культури переконливо свідчить про педагогічну доцільність і ефективність експериментальної методики. Вона довела свою ефективність і дієвість в процесі опанування студентами вокального мистецтва у вищих педагогічних закладах освіти.

Разом з тим, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують питання розвитку творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі музично-педагогічної діяльності.

Література до 3 розділу

- 1.Архіпова, Л.Д. (2000) Інтерпретація як істотний елемент комунікації. *Історико-філософські студії*. Вип.3. сс.153-159
- 2.Баранова О.М. (2016) Виховання та розвиток вокально-технічних навичок. Методичні рекомендації, Херсон, 20 с.
- 3.Бриліна В.Л., Ставінська Л.М. (2013) Вокальна професійна підготовка вчителя музики: методичний посібник, Вінниця: Нова книга, 2013, 96 с.
- 4.Височина, К. Ю. (2016) Зміст і структура готовності майбутніх учителів музики до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів для дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. № 25. 70-75.
- 5.Голубев П.В. (1983) Поради молодим педагогам-вокалістам. К.: Музична Україна, 62 с.
6. Давидов М. А.(1999) Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності / Науковий вісник НМАУ Музичне виконавство. К.: Вип. 2. С. 88 – 97.
7. Жигінас Т. (2015) Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності Навчально-методичний посібник, К, НПУ,
8. Згурська, Н.М. (1997) Розвиток творчої самостійності як основа формування музично-виконавської культури вчителя. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. с.299-301.
9. Іванова В. (2017) Музична інтерпретація в контексті розвитку світового мистецтва. Наукові праці. Серія: Педагогіка. Вип. 279. Т. 291. С. 136–140.
- 10.Ковбасюк, А. Л. (2012) Фонетика мови та її вплив на спів. *Вісник Львівського університету*. Серія мист-во. Вип. 11. сс. 117-122.
11. Кавун В.М. Виховання молодого вокаліста. Сольний спів. Спів на еластичному диханні: навчальний посібник з нотами, вокальнопедагогічний репертуар, Вінниця: Нова Книга, 2017, 352 с.:
12. Корзун В. В. (2014) Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності/ Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер.: Педагогічні та історичні науки. Вип. 120, С. 74 -79.

13. Костюков, В. В. (2017) Методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу. (Автореф. канд. пед. наук) Київ, НПУ.
14. Крицький, В. М. (2009) Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
15. Кун Цзівей (2020). Музична інтерпретація як прояв творчого самовираження. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал. № 3. С. 250-254
16. Кушка Я.С. (2010) Методика навчання співу: Посібник з основ вокальної майстерності, Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 288 с.
17. Лінь Янь (2018) Готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності як психолого-педагогічна проблема. Збірник наукових праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. сс.123-128.
18. Лі Ює (2015) Феномен уявлень в структурі художньо-виконавської інтерпретації творів: музично-педагогічний аспект. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Вип. 1-2 (5-6) сс.67-72.
19. Люш Д. (1988) Розвиток та охорона співацького голосу – К., Музична Україна, 144 с.
20. Ляшенко, О.Д. (2001) Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору у професійній підготовці майбутніх учителів музики. (Автореф. канд. пед. наук) Київ, НПУ імені М.П.Драгоманова.
21. Микиша, М.В. (1985) Практичні основи вокального мистецтва. К.Музична Україна.
22. Мишуга, О.П. (1971) Спогади. Матеріали. Листування. Київ: Музична Україна.
23. Можайкіна Н.С. Методика викладання вокалу. Хрестоматія: навчальний посібник. К.: Видавництво Ліра-К, 2016, 216 с. 47

24. Мозгальова, Н.Г. (2011) Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики. Вінниця, «Меркьюрі-Поділля».
25. Овчаренко, Н. А. (2006) Основи вокальної методики. Кривий Ріг : Видавничий дім. 116 с.
26. Олексюк О.М. (2018) Методика викладання музичних дисциплін у вищій школі: навчальний посібник. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 112 с.
27. Падалка, Г. М. (2004) Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога. Теорія і методика мистецької освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип.5. сс.3-9.
28. Попова, А.Б., Тринько, О.І., Шпортко, О.В. (2017) Вплив вербального тексту на інтерпретацію вокального твору «Молодий вчений». № 8 (48) с72-75.
29. Рудницька О.П. (1992) Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. К.: КДПІ, 96 с.
30. Рябуха Н. (2009) Виконавська інтерпретація як метод пізнання музичного твору. Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв: Харків: ХДАДМ, № 16. С. 135–142.
31. Савлук, І.В., Вребель Г.Р. (2009) Музичне виконавство як публічна діяльність педагога-музиканта. Збірник наукових праць ЗДПУ. Вип. 11- 3. сс.23-34.
32. Стахевич О.Г. (2002) Основи вокальної педагогіки. Ч.1: Природньо-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій. Навчальний посібник, Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 92 с.
33. Степаненко, О.К. (2012) Моделювання як метод аналізу та прогнозування. *Вісник соціально-економічних досліджень*. Вип.1. с.с.281-287. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vsed_2012_1_43
34. Стратан-Артишкова Т.Б. (2014) Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія і практика: монографія;

Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 440 с.

35. Турянський, П.І. (2012) Слово – основа виразності у вокальному виконавстві. *Молодь і ринок* №1 (84). с.103-105.

36. Тянь Лін. Уміння інтерпретаційного опрацювання вокальних творів: основні фази та методи формування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. № 4 (108), С. 449-457.

37. Чень Бо. Сутнісна характеристика готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання /Чень Бо //Науковий часопис Нац. пед. унту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2015. – Вип. 19 (24). – С.98-102

38. Щолокова, О.П. (2005) Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Вип. 2 (7). сс. 2–14.

39. Юцевич, Ю. Є. (1998) *Теорія і методика формування співацького голосу*. К.: ІЗМН.

40. Eco U. (1992) *Interpretation and Overinterpretation: World, History, Texts*. Cambridge University Press. pp.143-202

ДОДАТОК А

АНКЕТА

ПРИЗВИЩЕ ТА ІМ'Я _____

НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД, КУРС _____

1. Чи потрібно майбутньому вчителю музики володіти інтерпретаційною культурою та у чому, на Вашу думку, полягає її зміст ?

2. Чи можливе якісне та яскраве виконання музичного твору без володіння інтерпретаційною культурою?

3. Чи впливає володіння вчителем музики інтерпретаційною культурою на ефективність музично-педагогічного процесу, якщо так, то яким чином?

4. Яка кореляція, на вашу думку, існує між розвиненим музичним мисленням музиканта та володіння ним інтерпретаційною культурою?

5. Які складові інтерпретаційної діяльності як творчого процесу ви можете назвати?

6. Які труднощі виникають у Вас під час створення власної інтерпретації музичного твору?

7. Що Ви розумієте під поняттям "інтерпретаторська техніка"? _____

8. Чи необхідно Вам додатково оволодівати інтерпретаційною культурою ? (обґрунтуйте Вашу відповідь) _____

Дякуємо за відповідь!

**РОЗПОДІЛ БАЛІВ ЗА КРИТЕРІЯМИ ВОЛОДІННЯ
ІНТЕРПРЕТАТОРСЬКОЮ КУЛЬТУРОЮ**

<i>Критерії (бали)</i>	<i>Показники критерію</i>	<i>Кількість балів</i>
Міра прагнення до оволодіння мистецькою рефлексією <i>(30б.)</i>	- системність знань щодо культурно-історичної еволюції виконавських стилів;	10
	- володіння музичною мовою як засобом художньої виразності та спілкування;	10
	- володіння сценічною культурою;	10
Міра здатності до музично-емоційного вираження та ціннісного відношення до мистецтва <i>(30б.)</i>	- ціннісне відношення до культури, мистецтва, музики, особистості;	10
	- розвиненість емоційного інтелекту;	10
	- володіння емоційно-вольовою регуляцією;	10
Ступінь музично-теоретичної підготовки та творчого прояву особистості <i>(30б.)</i>	- володіння музично-виконавськими знаннями;	10
	- сформованість художньо-творчого мислення;	10
	- сформованість рефлексивних умінь;	10
Міра володіння інтерпретаційною діяльністю <i>(30б.)</i>	- володіння системою музично-виконавських умінь;	10
	- володіння інтерпретаційною технікою;	10
	- сформованість комунікативних вмінь	10