

Міністерство освіти і науки України
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д.Ушинського

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК 378.011.3-051:784:004:005.336.2(043)

ГО ЯНЬЖАНЬ

**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ**

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ Го Яньжань

Науковий керівник – Кьон Наталя Георгіївна
кандидат педагогічних наук, професор

Одеса – 2023

Го Яньжань. Формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2023.

Анотація

У дослідженні порушено питання формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу в закладах вищої музично-педагогічної освіти.

Відзначено, що інтерпретація як вид діяльності в галузі музичного мистецтва є важливим атрибутом людського сприйняття. Вона неподільна з процесом усвідомлення, засвоєння та творчого перероблення інформації, яку особистість отримує спонтанно або цілеспрямовано, в процесі здобуття вищої освіти.

Розглянуто своєрідність інтерпретаційної діяльності в галузі мистецтва, сутність якої полягає у свідомому вияві художньо-образного змісту мистецьких творів, на засадах поєднання сенсорно-почуттєвого, аналітичного й історико-ретроспективного їх сприйняття та пізнання в діалектичній єдності об'єктивного змісту, закладеного автором твору, і суб'єктивного, індивідуально-особистісного аспекту, привнесеного суб'єктом його сприйняття.

Схарактеризовано специфіку інтерпретації феноменів музичного мистецтва, зумовлену його плинною, аудіально-хвильовою, дистанційною природою, складною системою організації музичної мови та її втілення в музично-інтонаційному матеріалі, потребою в «посередництві» виконавця між автором і слухачами.

Підкреслено, що неможливість точної фіксації всіх параметрів уявного авторського звучання зумовлює необхідність «розкодовування» виконавцем

його художнього сенсу, що залишає останньому простір для варійованого інтонування нотного тексту й засобів виконавської виразності й тим самим – надання його тлумаченню різноманіття відтінків.

Порівняльно-зіставний аналіз наукових праць Р. Інгардена В. Дільтея, Г. Шенкера, О. Котляревської, С. Тишка та інших науковців засвідчив, що пізнання віртуального змісту музичних феноменів становить невичерпний смисловий потенціал для їх трактування, а відтак, зумовлює варіативність і комунікативну відкритість виконавсько-інтерпретаційного процесу.

Художній текст розглядається як збудник емоцій, асоціативних уявлень і роздумів особистості й передбачає сенсорно-перцептивну, емоційно-афективну й пізнавально-свідому активність, зорієнтовану на проникнення в іманентні властивості твору. Отже, здатність до інтерпретації музичних творів потребує набуття майбутніми фахівцями глибокого розуміння специфіки музичного мислення, знаково-семантичної природи й багатозначності музичної мови, визнання існування «секретів» їхньої емоційно-психологічної та інтелектуальної впливовості й ролі засобів виразності у створенні «надсенсу» художньо-образного змісту, усвідомлення діалектики його об'єктивного й суб'єктивного компонентів, принципу інваріантності в трактуванні твору тощо.

Проникнення в глибинну сутність музичних творів також потребує якісної музично-теоретичної освіти, навичок їх всебічного, диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу, удосконалення рефлексивної свідомості, самостійності мислення та творчої винахідливості для розроблення інтерпретаційної версії твору, що становить важливе завдання мистецької педагогіки.

Отже, інтерпретація музичних феноменів є процесом, який передбачає виявлення й розуміння специфіки музичного матеріалу, форми, художньої ідеї, кола емоцій, технічних складнощів, які виникають на шляху виконання творів під час висвітлення їх художньо-образного змісту, характер якого може варіюватися залежно від мети, місця виконавської діяльності, її цільової аудиторії. Саме завдяки означеному уможлиблюється не тільки вияв і розуміння

змісту твору іншим суб'єктом, а і виникнення в нього власного художньо-інтерпретаційного задуму та його варіативне перетворення, відповідно до ситуативного контексту.

Розглянуто й обґрунтовано сутність понять «інтерпретація», «художня інтерпретація», «вокально-педагогічна інтерпретація», «майстерність», «педагогічна майстерність» та «педагогічно-інтерпретаційна майстерність»; визначено специфіку вокальної підготовки музиканта-виконавця та прояву педагогічної майстерності викладача-вокаліста; представлено дефініцію ключового поняття дослідження «педагогічно-інтерпретаційна майстерність викладача вокалу», під якою розуміється цілісна інтегративна властивість, утворена за засадах глибокого засвоєння й інтеграції фахових знань, опанування виконавських і педагогічно-вербальних інтерпретаційних умінь і набуття відповідних особистісних властивостей, зокрема – гнучкості мислення, активного творчого уявлення, готовності до постійного професійного самовдосконалення, які в сукупності закладають підґрунтя здатності переконливо і натхненно переставляти учням власну версію трактування художнього сенсу музичних творів та спонукати до їх поглибленого всебічного аналізу і самостійної інтерпретації вокального репертуару.

До особливих, відповідних зазначеній фаховій діяльності властивостей майбутнього фахівця віднесено активність художньо-асоціативного, творчого уявлення, гнучкість мислення, артистизм, розвинені емоційні, вольові, сугестивні, емпатійні, художньо-педагогічні властивості, готовність до постійного професійного самовдосконалення.

Представлено структуру інтерпретаційно-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу в єдності мотиваційно-персоналізованого, художньо-гностичного, виконавсько-інтерпретаційного, інтерпретаційно-педагогічного компонентів, а також критерії, показники й ознаки прояву їх оцінювання та рівневі характеристики сформованості досліджуваного феномену: індивідуалізовано-творчий, інтерпретаційно-самостійний, наслідувально-репродуктивний, початково-інфантильний.

Обґрунтовано ефективність розбудови методики формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу на засадах семіотично-герменевтичного, компаративно-стильового, суб'єктно-комунікативного, особистісно-творчого підходів.

Значущість семіотично-герменевтичного підходу зумовлена важливістю оволодіння майбутніми фахівцями здатністю до всебічного аналізу й усвідомлення здобувачами сутності знаково-змістових функцій елементів музичного твору на відповідних рівнях їх прояву: акустично-фонетичному, морфологічно-інтонаційному, синтаксично-процесуальному, архітектоніко-композиційному, а також необхідності опанування культурою вербального подання власної версії трактування художньо-образного змісту та особливостей її втілення засобами вокально-виразного виконавства.

Компаративно-стильовий підхід має спонукати здобувачів освіти до усвідомлення специфіки й унікальності художніх образів вокальних творів, які найбільш яскраво проявляються саме у зіставленні стильових особливостей різних мистецьких феноменів. Сукупно з активізацією рефлексивної свідомості, процес оволодіння здобувачами аналітико-інтерпретаційними вміннями має сприяти самостійності їхнього мислення, здатності до самореалізації й самовдосконалення педагогічно-інтерпретаційної майстерності.

Важливість урахування положень суб'єктно-комунікативного підходу зумовлена значущістю характеру творчої взаємодії учасників вокально-освітнього процесу, удосконаленням емпатійних, сугестивних і фахово-вольових властивостей майбутніх викладачів вокалу, забезпеченням діалогічно-спонукального стилю спілкування та психологічної підтримки викладачем пошуково-методичної активності здобувачів.

Доцільність застосування положень особистісно-творчого підходу пояснюється важливістю формування позитивно-особистісних рис і властивостей майбутніх фахівців, необхідних для успішної педагогічно-інтерпретаційної діяльності, серед яких виокремлено здатність реалізувати аналітично-знанієві й інтуїтивно-художні здобутки у створенні й утіленні

власної інтерпретаційної версії твору, розробляти та варіативно застосовувати методичні прийоми спонукання здобувачів до самостійної виконавської й вербальної інтерпретаційної діяльності, проявляти винахідливість і ухвалювати рішення в умовах дефіциту часу в процесі занять зі студентами з урахуванням їхніх індивідуальних властивостей і актуального психологічного стану, володіти навичками музично-виконавської й методико-практичної імпровізації та здатністю до прояву педагогічного артистизму.

У дослідженні визначено методичні принципи реалізації парадигмальних положень означених наукових підходів, а саме: активізації особистісно-професійної та художньо-ціннісної рефлексії; упровадження художньо-атрактивного стилю педагогічного спілкування; координації та інтеграції знань і вмінь, здобутих у процесі актуалізації раніше набутого освітнього досвіду та засвоєння змісту дисциплін навчального плану; персоніфікованого проникнення в художній задум автора твору; художньо-педагогічної толерантності; психологічної підтримки інтерпретаційно-методичної ініціативи майбутніх викладачів вокалу; активізації художньо-асоціативної уяви й педагогічного артистизму здобувачів.

З урахуванням означеного, в роботі обґрунтовано педагогічні умови сприяння формуванню інтерпретаційно-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, а саме:

- спонукання до реалізації соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання;
- надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій;
- набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику.

Дослідна частина дослідження охоплювала організаційно-констатувальну і формувально-експериментальну роботу. Дані, отримані в процесі констатувальної діагностики, дозволили визначити рівні сформованості досліджуваного конструкту, а саме – найвищий – індивідуалізовано-творчий, а

також самостійно-інтерпретаційний, наслідувально-репродуктивний і початково-інфантильний рівні та встановити, що переважна кількість здобувачів на початку експериментальної роботи знаходилася на наслідувально-репродуктивному і початково-інфантильному рівнях.

Формувальний експеримент здійснювався за ціннісно-орієнтаційним, освітньо-накопичувальним та герменевтично-педагогічним етапами. У дослідженні подано зміст формувального експерименту та методи, застосовані на кожному з його етапів. На першому, ціннісно-орієнтаційному етапі, реалізувалася педагогічна умова: спонукання до реалізації соціокультурної місії майбутньої фахової діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання, задля чого застосувалися методи евристичної бесіди, включення респондентів у диспути, дискусії й аналіз відео-презентацій майстер-класів знаних вокалістів-педагогів; порівняльно-критичний аналіз виконавських інтерпретацій; застосування особистісно-спрямованих технологій: тренінгів на емоційно-вольову саморегуляцію, релаксацію й відчуття психологічно-вивільненого стану.

На другому, освітньо-інтегративному етапі впроваджувалася друга педагогічна умова – надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій. З цією метою актуалізувалися різні форми міждисциплінарної координації, застосовувався комплекс обґрунтованих інтерактивних методик і технологій навчання вокалу: «круглий стіл», «мозковий штурм», організація колективних диспутів з обговоренням проблемних завдань; методи, спрямовані на технологічне забезпечення виконавсько-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців: алгоритмізовано-варійоване формування вокально-виконавських навичок, завдання на інтеграцію фахових знань; порівняльний диференційований і цілісний аналіз як вокального репертуару, так і його інтерпретації різними співаками; розроблення художньо-інтерпретаційних есе, тематичних відео-презентацій; робота з «обіленим текстом» і самостійне створення здобувачами інтерпретаційних версій вокальних творів; метод

художньо-інтерпретаційного варіювання; демонстрація результатів інтерпретаційно-вокальної діяльності, їх самооцінювання та взаємне оцінювання.

На герменевтично-педагогічному етапі експериментальної роботи з метою реалізації третьої педагогічної умови – набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику, учасників формувального експерименту залучали до рольових і ділових ігор, тренінгів на рухово-комунікативну імпровізацію, удосконалення професійної уваги, волевих якостей, а також здатності до самоорганізації й самоконтролю у процесі включення у «квазі-професійні» ситуації; застосували завдання на розроблення інтерпретаційно-методичних есе та їх «захист»; здобувачі також апробували засвоєні методи та прийоми спонукання своїх вихованців до вокально-інтерпретаційної діяльності із застосуванням засобів відео-самопостереження, самоаналізу й самопроектування власного професійного самовдосконалення. На означеному етапі також упроваджувалися педагогічно-комунікативні тренінги на активізацію емоційно-волевих властивостей і здатності майбутніх фахівців до педагогічної імпровізації та прояву артистизму.

Подані в роботі дані прикінцевого діагностичного зрізу довели, що результати, отримані в респондентів ЕГ, істотно підвищилися порівняно з результатами, які продемонстрували члени КГ: найвищого, індивідуалізовано-творчого рівня в ЕГ досягло 20,5 %, а в КГ їх кількість зросла тільки на 5,0 %. На самостійно-інтерпретаційному рівні в ЕГ кількість респондентів збільшилася на 26,2 %, а у КГ зросла тільки на 4,4 %. На наслідувально-репродуктивному рівні в ЕГ опинилося 27,0 % респондентів, що на 10,5% менше, ніж у першому зрізі, а у КГ їх кількість дорівнювала 40,3%, що на 2,3% більше, ніж на констатувальному етапі експерименту. На початково-інфантильному рівні в ЕГ залишилося 5,5% респондентів, тоді як у КГ їх залишилося 24,2 %.

На останньому етапі формувального експерименту було доведено статистичну вартісність розбіжності між даними, отриманими в процесі

діагностики респондентів з експериментальної та контрольної груп за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера, що дозволило підтвердити ефективність авторської методики формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Ключові слова: інтерпретація; педагогічно-інтерпретаційна майстерність; мистецька педагогіка, музичне мистецтво; методика і технологія навчання вокалу; вища освіта; семіотично-герменевтичний, компаративно-стильовий, суб'єктно-комунікативний і особистісно-творчий методологічні підходи; художньо-педагогічні і вольові якості майбутніх викладачів вокалу, вокально-фахова підготовка, формування.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

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

1. Го Яньжань (2019). Методичні засоби оптимізації соціокультурної адаптації китайських студентів – майбутніх викладачів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Суми. Вип. 1-2 (13-14). 231-240.
URL: http://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/12/aktualni-pytannya-mysteczkoji-osvity-ta-vyhovannya_2019.pdf
2. Го Яньжань, Хуан Юйсі (2022). Пісенний фольклор в репертуарі китайських студентів як форма міжкультурного діалогу Сходу і Заходу. *Інноваційна педагогіка №50. Том 2. С. 59-62*.
URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_2/11.pdf
3. Го Яньжань (2023). Сутність і структура інтерпретаційно-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. *Інноваційна педагогіка: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», Випуск 58. Том 1. Одеса, С. 119-122*

Опубліковані праці апробаційного характеру

4. Го Яньжань (2019). Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (17-18 жовтня 2019 р., Одеса). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 22-24.*
5. Цуй Шилін, Го Яньжань (2020). Педагогічні умови формування навичок вокального інтонування у китайських студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (15-16 жовтня 2020 р., Одеса). Т.1. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 140-146.*
6. Цуй Шилін, Го Яньжань (2021). Актуальні питання підготовки майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах України. *XXX Міжнародна науково-практична конференція «Interaction of society and science: problems and prospects. Лондон, Англія. Science, theory and practice. Abstracts of XXX International Scientific and Practical Conference. London, England. Pp. 380-383.*
7. Го Сяофен, Го Яньжань. Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва – студентів Китаю навичок сольфеджування. *XIII International Scientific and Practical Conference "Development of modern science: theory, methodology, practice", March 18–19, 2021, Madrid, Spain. С. 123-130*
8. Го, Яньжань, Алердинець, А. (2022). Індивідуально-виконавський стиль співака та його вплив на інтерпретацію вокального репертуару. *VIII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» 14-15 жовтня 2022 року: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна. С. 13-15*

SUMMARY

Guo Yaran. Formation of pedagogical and interpretive skills of future vocal teachers.

Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in the speciality 014 Secondary education (Music art). State Institution “South-Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2023.

Summary content

The study raises the question of forming pedagogical and interpretive skills of future vocal teachers in institutions of higher musical and pedagogical education.

It is claimed that interpretation as a type of activity is an important attribute of human perception, it is inseparable from the process of cognition, assimilation and creative processing of information that a person receives spontaneously or purposefully.

The author considers the peculiarity of interpretative activity in the field of art, the essence of which consists in the conscious manifestation of the artistic and figurative content of works of art, based on the combination of sensory-emotional, analytical and historical-retrospective perception of the work of art and its cognition in the dialectical unity of the objective content laid down by the author of the work, and the subjective, individual-personal aspect brought by the subject of its perception.

The specifics of the interpretation of the phenomena of musical art, caused by its fluid, audio-wave, remote nature, the complex system of organizing the musical language and its embodiment in the musical and intonation material, the need for the performer's “mediation” between the author and listeners, are characterized.

It is emphasized that the impossibility of accurately fixing all the parameters of the author's imaginary sound necessitates the performer's “decoding” of its artistic meaning, which leaves room for the latter to vary the intonation of the musical text and the means of expressiveness of the performance, thereby giving its interpretation a variety of shades.

Cognition of the virtual content of musical phenomena, as noted by R. Ingarden, V. Dilthey, G. Shenker, O. Kotliarevska, S. Tyshko and other scientists, constitutes an inexhaustible semantic potential for their interpretation and thus determines the variability and communicative openness of the performance-interpretation process.

The artistic text is considered as a trigger of emotions, associative ideas and thoughts of the individual and involves sensorial-perceptive, emotional-affective and cognitive-conscious activity, aimed at penetrating the immanent properties of the work. Therefore, the ability to interpret musical works requires future specialists to acquire a deep understanding of the specifics of musical thinking, the symbolic-semantic nature and ambiguity of musical language, the recognition of the existence of “secrets” of their emotional, psychological and intellectual influence and the role of means of expression in creating the “super sense” of artistic and figurative content, awareness of the dialectic of its objective and subjective components, the principle of invariance in the interpretation of the work, etc. Penetration into the deep essence of musical works also requires high-quality musical theoretical education, skills in their comprehensive, differentiated, integral and hermeneutic analysis, improvement of reflective consciousness, independent thinking and creative ingenuity to develop an interpretive version of the work.

From this point of view, the interpretation of musical phenomena is a process that involves the identification and understanding of the specifics of musical material, form, artistic idea, range of emotions, and technical difficulties that arise on the way to the performance of works during the presentation of the artistic and figurative content of the work, the nature of which may vary depending on the purpose, place of performance, its target audience. It is thanks to this that it becomes possible not only to reveal and understand the content of the work, but also to transform it in a variety of ways, according to the situational context.

The essence of the concepts vocal-performance and vocal-pedagogical interpretation of the repertoire is considered and substantiated; the specifics of the manifestation of pedagogical skill of the teacher-vocalist are determined; the definition of the key concept of the research is presented – the pedagogical and interpretive skills

of future vocal teachers, which is understood as a holistic professional quality, which is the process and result of deep assimilation of integrated and professional knowledge, mastery of performance, pedagogical and verbal interpretation skills, acquisition of corresponding abilities, which together lay the groundwork for a convincing and inspired disclosure of a personal understanding of the artistic meaning of a musical work for the students and their encouragement to an in-depth, comprehensive analysis and independent interpretation of the vocal repertoire. Special abilities corresponding to the specified professional quality include the activity of creative imagination, flexibility of thinking, artistry, empathic and communicative qualities, readiness for constant professional self-improvement.

The structure of interpretive and pedagogical skills of future vocal teachers is presented in the unity of motivational and personalized, artistic and gnostic, performing-interpretive, interpretive-pedagogical components, as well as criteria, indicators and signs of manifestation of their evaluation and level characteristics of the formation of the studied phenomenon: individualized-creative, interpretive-independent, imitative-reproductive, initial-infantile.

The effectiveness of developing methods for the formation of pedagogical and interpretive skills of future master students on the basis of semiotic-hermeneutic, comparative-stylistic subject-communicative, personal-creative approaches is substantiated.

The significance of the semiotic-hermeneutic approach is determined by the importance of future specialists' mastering of the ability to comprehensively analyze and be aware of the essence of the sign-content functions of the musical work elements at various levels of their manifestation: acoustic-phonetic, morphological-intonational, syntactic-logical, architectural-compositional, as well as by the necessity of mastering the culture of verbal presentation of one's own version of the interpretation of artistic content and the peculiarities of its embodiment by means of vocal and expressive performance.

The comparative-stylistic approach should encourage students to realize the specificity and uniqueness of the artistic images of vocal works, which are most vividly

manifested in the comparison of stylistic features of various artistic phenomena. Together with the activation of reflexive consciousness, the process of mastering analytical and interpretive skills by students should contribute to the independence of their thinking, the ability to self-realization and self-improvement of pedagogical and interpretive skills.

The importance of taking into account the provisions of the subject-communicative approach is conditioned by the importance of the nature of the creative interaction of the participants in the vocal-educational process, the use of the influential possibilities of artistic emotions, the role of the teacher's psychological support of the search-methodical activity of the students and the activation of their intuitive, personal and artistic manifestations in the creation of their own interpretive version of the work .

The expediency of applying the provisions of the personal-creative approach is explained by the importance of the formation of positive personal traits and properties of future specialists, necessary for successful pedagogical and interpretive activity, among which the author distinguishes the ability to develop and variably apply methodical techniques of encouraging students to independent performance and verbal interpretive activity, to show ingenuity and make decisions in conditions of shortage of time in the course of classes with students, take into account their individual properties and current psychological state, possess the skills of musical-performance and pedagogical-methodical improvisation.

In the study, the principles of implementation of the leading provisions of the specified scientific approaches are determined, namely: activation of artistic and valuable reflection, artistic and attractive style of pedagogical communication; personified insight into the artistic intention of the author of the work; pedagogical tolerance; psychological support of the interpretive and methodical initiative of future vocal teachers; activation of the artistic and associative imagination and pedagogical artistry of the winners.

Taking into account the above-said, the work substantiates the pedagogical conditions for promoting the formation of interpretative and pedagogical skills of future vocal teachers, namely:

- encouraging the realization of the socio-cultural mission of future professional activity and its implementation based on the actualization of a personal vocation;
- providing an innovative impetus to the content of vocal and professional disciplines due to the introduction of effective modern methods and technologies;
- gaining experience in creating and implementing an interpretive model of vocal works and its extrapolation to vocal-pedagogical practice.

The experimental part of the study included a summative and formative experiment, which were carried out at the value-oriented, educational-cumulative, and hermeneutic-pedagogical stages. The data obtained in the process of summative experiment made it possible to reveal that the majority of students were at imitative-reproductive and initial-infantile levels.

The content of the formative experiment and the methods applied at each of its stages are presented. The main ones at the first, value-oriented stage, were heuristic conversations, disputes, and discussions; analysis of video presentations of master classes by well-known vocalists-pedagogues; creation the image of an “ideal” specialist; application of personally-oriented technologies: trainings for emotional and volitional self-regulation, relaxation and the feeling of a psychologically liberated state, improvisational and movement exercises aimed at acquiring inner confidence in one’s creative potentials.

At the second, educational and integrative stage, a set of interactive methods was used: a “round table”, posing problematic tasks; methods aimed at technological ensuring of the future specialists’ performing and interpretation skills: algorithmized and varied formation of vocal and performing skills, mastering the techniques of “cognitive visualization”; the task of integrating professional knowledge; comparative differentiated and holistic analysis of both the vocal repertoire and its interpretation by different singers; development of artistic and interpretative essays, thematic video

presentations; work with “whitened text” and independent creation of interpretive versions of vocal works by students; method of artistic and didactic exaggeration; demonstration of the results of interpretative and vocal activity.

At the hermeneutic-pedagogical stage of the experimental work, the participants of the formative experiment were involved in role-playing games, trainings on motor-communicative improvisation, inclusion in “quasi-professional” situations; applied the task of developing interpretative and methodological essays and their “defense”; winners also tested the learned methods and techniques of encouraging their pupils to vocal-interpretive activities using video self-observation, self-analysis and self-projection as part of professional self-education. At this stage, pedagogical and communicative trainings were also introduced to improve the artistic and suggestive properties of future specialists, to improve the skills of pedagogical improvisation and artistry.

The data of the final diagnostic section are presented; according to them the results obtained as a result of the respondents’ study using the experimental method significantly increased compared to the results demonstrated by the members of the control group: the highest, individualized and creative level in EG reached 20.5%, i.e. by 16.6% higher than at the initial stage of the experiment; in CG, their number increased by 5.0%, i.e. the growth was 11.6% lower than in EG. At the self-interpretive level, the number of respondents in EG increased by 26.2%, and in CG their number increased by only 4.4%. At the imitative-reproductive level in EG, 27.0% was found, which is 10.5% lower than in the first section, and in CG their number was equal to 40.3%, which is 2.3% higher than at the summative stage of the experiment. At the elementary-infantile level, 5.5% of respondents remained in EG, so their number decreased by 32.3%, while 24.2% remained in CG, almost a fourth share, that is, only 11.7% lower than in the first section. So, the difference between the positive changes between respondents from EG and CG is 20.6% in favour of those who were taught using the experimental method.

At the last stage of the formative experiment, the statistical value of the discrepancy between the data obtained in the process of diagnosing the respondents

from the experimental and control groups was proved using the multi-functional φ^* Fisher criterion, which made it possible to confirm the effectiveness of the author's method of forming the pedagogical and interpretive skills of future vocal teachers.

Keywords: interpretation; pedagogical-interpretive skills; art pedagogy, musical art; method and technology of vocal training; higher Education; semiotic-hermeneutic, comparative-stylistic, subject-communicative and personal-creative methodological approaches; artistic-pedagogical and volitional qualities of future vocal teachers, vocal-professional training, formation.

LIST OF AUTHOR'S PUBLISHED WORKS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION

1. Guo, Yanran (2019). Metodichni zasoby optymizatsii sotsiokulturnoi adaptatsii kytaiskykh studentiv – maibutnikh vykladachiv muzychnoho mystetstva [Methodical means of optimizing the socio-cultural adaptation of Chinese students – future teachers of musical art]. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia - Current issues of art education and upbringing, 1-2 (13-14)*, 231-240 [in Ukrainian].

URL: http://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/12/aktualni-pytannia-mysteczkoï-osvity-ta-vyhovannia_2019.pdf

2. Guo, Yanran, Yuiisi, Khuan (2022). Pisennyi folklor v repertuari kytaiskykh studentiv yak forma mizhkulturnoho dialohu skhodu i zakhodu [Song folklore in the repertoire of Chinese students as a form of intercultural dialogue between East and West]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy, 50 (2)*, 59-62 [in Ukrainian].

URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_2/11.pdf

3. Guo, Yanzhan (2023). The essence and structure of interpretive and pedagogical skills of future vocal teachers [The essence and structure of interpretive and pedagogical skills of future vocal teachers]. *Innovatsiina pedahohika: PU «Prychornomorskyi naukovo-doslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii» - Innovative pedagogy: PU “Black Sea Research Institute of Economics and Innovation”*, 58 (1), 119-123 [in Ukrainian].

Published approbation works

4. Guo, Yanzhan (2019). Formuvannya stsenichnoyi kul'tury maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi vokal'noyi pidhotovky [Formation of stage culture of future music teachers in the process of vocal training]. Proceedings from: *V mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv - V international conference of young scientists and students*. October 17-18, 2019. Odesa, pp. 22-24. [in Ukrainian].
5. Tsui, Shylin, Guo, Yanzhan (2020). Pedahohichni umovy formuvannya navychok vokal'noho intonuvannya u kytays'kykh studentiv – uchyteliv muzychnoho mystetstva. [*Pedagogical conditions of formation of vocal intonation skills among Chinese students - teachers of musical art Proceedings*] from: *VI Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia molodykh uchenykh ta studentiv “Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva» - VI. International Scientific and Practical Conference of Young Scientists and Students “Musical and Choreographic Education in the Context of Cultural Development of Society”*. October 15-16, Odesa, 140-146 pp. [in Ukrainian].
6. Tsui, Shylin, Guo, Yanzhan (2021). Aktual'ni pytannya pidhotovky maybutnikh vykladachiv vokalu v pedahohichnykh universytetakh Ukrayiny [Current issues of training future vocal teachers in pedagogical universities of Ukraine]. XXX International scientific and practical conference "Interaction of society and science: problems and prospects. London, England. Science, theory and practice. Abstracts of XXX International Scientific and Practical Conference. London, England. pp. 380-383.
7. Guo, Xiao Feng, Guo, Yanran (2021) Formuvannya v maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva – studentiv Kytayu navychok sol'fedzhuvannya [Formation of solfege skills in future music teachers - students of China]. *XIII International Scientific and Practical Conference "Development of modern science: theory, methodology, practice", March 18–19, Madrid, Spain*. C. 123-130 <https://isg-konf.com/uk/development-of-modern-science-theory-methodology-practice-ua/>

8. Guo, Yanzhan, Alerdynets, A. (2022). Indyvidual'no-vykonavs'kyi styl' spivaka ta yoho vplyv na interpretatsiyu vokal'noho repertuaru [The singer's individual performance style and its influence on the interpretation of the vocal repertoire. *Proceedings from: VIII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia molodykh uchenykh ta studentiv "Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva» - VIII International Scientific and Practical Conference of Young Scientists and Students "Musical and Choreographic Education in the Context of Cultural Development of Society"*. October 14-15, Odesa, 176-179 pp. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ВСТУП.....	22
------------	----

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

1.1. Сутність понять «інтерпретація», «музична інтерпретація» та «педагогічно-інтерпретаційна майстерність» у науковому дискурсі.....	31
1.2. Специфіка прояву педагогічно-інтерпретаційної майстерності в діяльності майбутніх викладачів вокалу та її компонентна структура.....	54
Висновки до першого розділу	73

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

2.1. Наукові підходи й педагогічні принципи формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності в майбутніх викладачів вокалу	75
2.2. Педагогічні умови формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу та методи їх реалізації у вокально-освітньому процесі.....	100
Висновки до другого розділу.....	114

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

3.1. Діагностика рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності в майбутніх викладачів вокалу	117
---	-----

3.2. Зміст і результати експериментальної роботи з формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності	148
Висновки до третього розділу	182
ВИСНОВКИ	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	191
ДОДАТКИ	222

ВСТУПОдним із найважливіших професійних завдань педагога-музиканта є глибоке осмислення художнього сенсу музичних творів та прищеплення своїм учням здатності до їх повноцінного переживання й виконавського втілення художньої ідеї, спрямованої на підвищення якості творчої самореалізації, збагачення мистецько-культурного простору і духовного розвитку суспільства.

У філософському сенсі пізнання музичного твору та його підготовка до виконання є процесами, в яких поєднуються вплив об'єктивної, матеріально-сенсорної основи, її суб'єктивного, емоційно-оцінного переживання й інтелектуально-аналітичного осмислення, які в сукупності та взаємозв'язку становлять підґрунтя його художньо-цілісного сприйняття й оцінно-естетичного ставлення (І. Зязюн, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, О. Реброва, М. Heidegger, F. Schelling та ін.).

Науковці, зокрема, Л. Касьяненко, В. Москаленко, В. Приходько, С. Шип акцентують, що однією із головних специфічних властивостей музичного мистецтва є його часова, континуальна природа, що вимагає наявності між автором твору і слухачем посередника – виконавця, який має «матеріалізувати» зафіксований в нотному тексті творчий задум композитора відповідно власним уявленням і можливостям. Підкреслюється також багатомірність й багатозначність музичних творів та неможливість точної фіксації композитором всіх тонкощів і деталей музичного звучання, уявлених ним у творчому процесі, що зумовлює діалектичну протилежність об'єктивного і суб'єктивного смислів музичного твору та його особистісно-оцінного переживання й трактування, а звідси – й важливість набуття виконавцем інтерпретаційної майстерності музиканта та освітньо-виховної місії його викладача.

Питання інтерпретації музичних творів докладно розглядалися з позицій музичної психології, культурології й педагогіки. Це, зокрема, праці Л. Бочкарьова, М. Демір, А. Костюка, А. Линенко, А. Мамікіної, О. Ляшенко, О. Рудницької та ін., в яких привернуто увагу до значущості відбиття у музично-інтерпретаційній діяльності внутрішнього світу його суб'єктів – їх

світосприйняття, світогляду, а також музичного й художнього тезаурусу, індивідуально-психологічних особливостей і здібностей, досвіду творчої діяльності тощо.

Активно вивчають питання інтерпретації і музикознавці, зокрема, О. Котляревська, В. Москаленко, О. Самойленко, С. Шип, які приділяють увагу питанням семантичної значущості структурних компонентів музичного тексту, розробляють технології їх цілісного й герменевтичного аналізу, досліджують значущість історичного контексту для адекватного сприйняття й інтерпретації музичних творів.

Цікавляться питаннями інтерпретації творів вокального мистецтва й молоді науковці Китаю, які у своїх дисертаційних дослідженнях розглядають їх переважно у виконавському аспекті. Серед них, зокрема, праці Ван Чень, Лю Веньцун, Лі Хай, Пан На, Тао Жуй, Чжан Ї, Чжан Яньфен, Юй Хенюань, в яких розглядаються питання виконавсько-інтерпретаційної майстерності, прояву співаками артистизму у втіленні художньо-образного змісту вокальних творів, розвитку в них художнього мислення, уявлення тощо.

Підготовці учителів музичного мистецтва до інтерпретаційно-виконавської й педагогічної діяльності на заняттях із вокалу приділили увагу Н. Гребенюк, Т. Жигінас, Н. Овчаренко, О. Просіна, О. Степанова, Н. Косінська та ін. У їхніх працях підкреслюється, що інтерпретація вокальних творів у процесі педагогічної діяльності потребує набуття майбутніми фахівцями якісної музикологічної освіти, володіння сучасними методиками організації самостійної мистецько-пізнавальної діяльності здобувачів, навичками діалогічно-творчого спілкування, розвиненими художнім, музичним мисленням і творчим уявленням, рефлексивною свідомістю, методичною винахідливістю, вербальною культурою.

Однак питанням формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності в науково-методичній літературі належна увага не приділялася, що свідчить про важливість розгляду комплексу питань, пов'язаних з її дослідженням. Отже, існують суперечності:

– між ґрунтовними методологічними й теоретичними здобутками в галузі інтерпретації творів музичного мистецтва та недостатнім вивченням специфіки інтерпретації вокального репертуару з урахуванням його художньо-синтетичної природи та різноманіття стильових та інтонаційно-структурних особливостей;

– між усебічно розробленою методикою формування в здобувачів здатності до самостійної вокально-навчальної діяльності та недостатнім вивченням питань, пов'язаних із їхньою підготовкою до індивідуалізовано-особистої інтерпретації вокального репертуару;

– між потребою підвищення якості педагогічно-інтерпретаційної майстерності в майбутніх викладачів вокалу та відсутністю науково обґрунтованої методики, побудованої на засадах урахування їхніх індивідуальних особливостей і освітніх потреб.

Наявність виявлених суперечностей зумовило обрання теми дослідження: «Формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» є складником наукової теми кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету музичної та хореографічної освіти «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» від 27.06.19 р., протокол № 11

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування в майбутніх викладачів

вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності у процесі здобуття вищої освіти.

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

1. Розкрити сутність поняття «педагогічно-інтерпретаційна майстерність».
2. Виявити специфіку прояву педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу та її компоненту структуру.
3. Обґрунтувати методика формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності.
4. Розробити діагностичний апарат для виявлення рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх викладачів вокалу до фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення в галузі філософії, музичної психології й музикознавства з питань світоглядної сутності музичного мистецтва, його властивостей як засобу відтворення картини світу й художньої концепції людини, ролі мистецтва як джерела духовного становлення особистості, виявлення специфіки мистецько-пізнавальної та перетворювальної діяльності, цілісності пізнання й переживання художніх феноменів на засадах взаємозв'язку сенсорно-почуттєвого, психологічно-інтуїтивного та інтелектуально-аналітичного компонентів сприйняття, концепція інтонаційної природи музичного мистецтва та її ролі у виявленні специфіки інтерпретації музичних творів, зумовленої єдністю їх об'єктивної, аудіально-сенсорної основи та суб'єктивного, емоційно-оцінного переживання й інтелектуально-аналітичного осмислення.

Теоретичну основу дослідження становлять: ґрунтовні дослідження та праці в галузі музичної семіотики й герменевтики, специфіки застосування

означених підходів до інтерпретації музичних творів у контексті певних історико-стильових, художньо-національних умов і прояву індивідуально-особистісних властивостей фахівця (Н. Горюхіна, О. Капічіна, В. Крицький, О. Котляревська, В. Лелеко, А. Линенко, О. Ляшенко, В. Москаленко, О. Олексюк, О. Полатайко, Сунь Пенфей, С. Шип та ін.); праці, в яких виявляється своєрідність вокального мистецтва як особливого різновиду музичної творчості й підготовки фахівців до вокально-виконавської та педагогічно-інтерпретаційної діяльності (Л. Василенко, С. Гмиріна, Т. Жигінас, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, О. Реброва, Тао Жуй, Чжан, Яньфен та ін.).

Методи дослідження:

- теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація, інтеграція – для узагальнення здобутків науковців минулого й сучасності в галузі філософії мистецтва, музичної психології, педагогіки й обґрунтування вихідних положень дослідження, зокрема, узагальнення концепцій і теоретичних положень із формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності, обґрунтування педагогічних умов вирішення завдань дослідження; теоретичного моделювання – для визначення компонентів, критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу; прогнозування і моделювання – для обґрунтування моделі та експериментальної методики формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців у процесі навчання в закладі вищої музично-педагогічної освіти;
- *емпіричні* – включене педагогічне спостереження, оцінювання незалежних експертів, бесіда, опитування, анкетування, тестування – для здійснення діагностики; ділові й рольові ігри, створення квазі-концертних ситуацій, систематизація й застосування комплексу інтерпретаційно-творчих завдань – для формування досліджуваного феномену; педагогічний *експеримент* – для апробації та впровадження пропонованої методики

підготовки магістрантів до педагогічно-інтерпретаційної діяльності й перевірки її ефективності;

- *статистичні* методи – для обробки отриманих у процесі формувального експерименту результатів сформованості досліджуваного феномену і доведення статистичної вартісності отриманих результатів.

Наукова новизна пролягає в тому, що *вперше*: визначено сутність поняття «педагогічно-інтерпретаційна майстерність майбутніх викладачів вокалу» та її структуру в єдності мотиваційно-персоналізованого, художньо-гностичного, виконавсько-інтерпретаційного та герменевтично-педагогічного компонентів, обґрунтовано доцільність формування досліджуваного феномену на засадах семіотично-герменевтичного, компаративно-стильового, суб'єктно-комунікативного, особистісно-творчого наукових підходів; у визначенні педагогічних принципів: активізації особистісно-професійної та художньо-ціннісної рефлексії, впровадження художньо-аттрактивного стилю діалогічного спілкування; координації й інтеграції знань і вмінь, здобутих у процесі актуалізації раніше набутого освітнього досвіду та засвоєння змісту дисциплін навчального плану, персоніфікованого проникнення в художній задум автора твору; художньо-педагогічної толерантності; психологічної підтримки інтерпретаційно-методичної ініціативи майбутніх викладачів вокалу; активізації художньо-асоціативної уяви й педагогічного артистизму здобувачів; обґрунтованих педагогічних умовах формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності: спонукання на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання; надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій; набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику.

Уточнено сутність низки родових понять, які мають спільну субстанціальну основу з феноменом педагогічно-інтерпретаційної майстерності,

а саме: інтерпретація, виконавська інтерпретація, інтерпретація художніх творів, педагогічна інтерпретація; майстерність, вокально-виконавська, вокально-педагогічна майстерність; *удосконалено* методика підготовки майбутніх викладачів вокалу до педагогічно-інтерпретаційної діяльності. *Подальшого розвитку* набула методика формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічної майстерності.

Практичне значення результатів дослідження полягає у застосуванні авторської методики формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності й розробленої діагностичної методики виявлення рівнів сформованості означеного феномену та обґрунтуванні рівневих характеристик його прояву.

Пропонована методика може застосуватися в умовах підвищення кваліфікації фахівців даного профілю й у процесі професійного самовдосконалення майбутніх викладачів вокалу.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження дисертації обговорено на 10 міжнародних науково-практичних конференціях і одній Всеукраїнській науково-практичній конференції, а саме:

1. V Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна. 17-18 жовтня 2019 р.
2. VI Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін». Суми, 23-24 квітня 2020 р.
3. VI Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна. 15-16 жовтня 2020 р.

4. XIII International Scientific and Practical Conference «Development of modern science: theory, methodology, practice». Madrid, Spain, March 18–19, 2021 p.
5. VIII Міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики». Переяслав-Хмельницький, 18-20 березня 2021 р.
6. XXX Міжнародній науково-практичній конференції «Interaction of society and science: problems and prospects/ Science, theory and practice». London, England, 14-18 червня. 2021 р.
7. VII Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна, 4-5 листопада 2021 р.
8. III Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи». Суми, 16-17 листопада 2021 р.;
9. VIII Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна. 14-15 жовтня 2022 р.
10. Науково-практичній конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя». Вінниця, 24-25 листопада 2022 р.

Основні положення та висновки дослідження обговорено на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2018-2023 р.р.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 8 публікаціях, з яких 3 статті у наукових фахових виданнях України, одна з них у співавторстві, 5 – апробаційного характеру, з яких 3 у співавторстві.

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні своєрідності художньої ментальності китайських співаків та представленні індивідуально-психологічних проблем, пов'язаних із проблемами соціокультурної адаптації у процесі оволодіння вокально-виконавською діяльністю в інокультурних умовах (2); виокремленні проблеми інтерпретації вокальних творів у процесі підготовки майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах України (5), визначенні завдань в галузі музично-теоретичної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва (6), обґрунтуванні типології індивідуально-виконавського стилю співака як інтерпретатора вокального репертуару (7).

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (275 найменувань, із них 31 – іноземними мовами) та 15 додатків на 17-ти сторінках. Робота мстить 11 таблиць, 7 рисунків, що обіймають 2 сторінки основного тексту. Загальний обсяг роботи – 242 сторінки, з яких основного тексту – 166 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

1.1. Сутність понять «інтерпретація», «музична інтерпретація» та «педагогічно-інтерпретаційна майстерність» у науковому дискурсі

Звертаючись до проблеми формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності, розглянемо послідовно сутність феноменів «інтерпретація», «музична інтерпретація», а також зміст ключового поняття «педагогічно-інтерпретаційна майстерність» та особливості прояву останньої у вокально-освітньому процесі.

У довідковій літературі, зокрема – у Філософському енциклопедичному словнику подано загальне визначення поняття «інтерпретація (від лат. Interpretatio) як тлумачення, роз'яснення сенсу різноманітних феноменів і явищ, а в широкому сенсі – як фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, об'єктивованим у знаковій або чуттєво-наочній формі. Інтерпретація визнається основою будь-якого процесу комунікації, коли треба тлумачити наміри й вчинки людей, їх слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи» (Філософський словник, 1989, с. 220).

Відзначимо, що інтерпретація отриманої інформації залежить як від особливостей останньої, так і від завдань, які постають перед її споживачем. Так, природні явища можуть сприйматися з погляду їх впливу на стан самопочуття «метеорологічно-залежної» особистості, значущості для очікуваного врожаю або як естетичний феномен, яким можна милуватися й переживати художні, гедоністичні, релаксичні почуття тощо. З цього приводу відомі психологи зазначають, що сприйняття людиною будь-якого предмету – це отримання чуттєвих даних від зорового або слухового аналізаторів, яке завжди включає в

себе осмислення і тлумачення побаченого, з чого виходить, що сприйняття й осмислення нерозривні складники їх тривалого або миттєвого перебігу (Reddy, Watson, Walker, Hodges, 1997).

У працях, присвячених проблемам інтерпретації, визначається, що поняття інтерпретації є універсальним, адже весь життєвий досвід є нескінченим процесом тлумачення почутого, побаченого, прочитаного, текстів, жестів, знаків різного типу й характеру, а здатність інтерпретувати реальність є невід'ємною сутністю особистості та виступає «...як основний засіб осмислення власного життя або певної життєвої ситуації і, більше того, як особлива форма існування людини, як властивий лише їй модус буття» (Розуміння та інтерпретація, 1997, с. 5.). Відзначається також, що саме інтерпретаційні процеси ведуть до «...створення власного внутрішнього світу особистості, власної реальності», до власної ідентичності (там само).

Це положення також було розглянуто в нашій статті, де відзначалося, що «...інтерпретація в широкому сенсі цього поняття є сутнісним атрибутом пізнавальної активності та сприйняття особистістю різноманітної інформації, яку особистість отримує стихійно або цілеспрямовано, забезпечуючи її усвідомлення, засвоєння та творче перероблення» (Го Яньжань, 2023, с. 120). Ми також акцентували, що характер пізнання об'єктивної інформації обумовлений індивідуальними властивостями особистості, зокрема – задатками, типом нервової системи, темпераменту, особливостями реакції сенсорної системи, від яких залежать глибина і швидкість реагування на певні подразники, міра яскравості й чутливості емоційних проявів, розумової та творчої активності, «...характером і змістом накопиченого досвіду, знань і навичок, дотичних конкретному пізнавальному процесу» (там само, с. 121).

Значну увагу приділяють науковці визначенню своєрідності мистецько-інтерпретаційної діяльності. Суттєвим внеском у створення теорії інтерпретації в мистецькій галузі стали праці Р. Інгардена, філософа й естетика, який уперше визначив сутність означеної категорії. Одним із її головних здобутків є те, що інтерпретація художнього твору розуміється як процес, що передбачає

активність реципієнта, орієнтовану на пізнання іманентних властивостей твору. Результат цього процесу, за Р. Ингарденом, є невичерпним з погляду винаходу смислового потенціалу твору в одній можливій інтерпретації та припускає його варіативність, породжену багатозначністю й певною комунікативною незавершеністю (Ингарден, 1962).

За даними науковців, які досліджували специфіку змісту художніх феноменів, їх іманентні властивості утворюються завдяки діалектичній єдності сенсорного, емоційно-почуттєвого та інтелектуально-аналітичного компонентів, яка пронизує всі мистецькі процеси, художнє мислення й образний зміст мистецьких творів (О. Лілов, 1981, Л. Масол, 2006). Відповідно до цього, створення, сприйняття й пізнання художніх творів певного виду мистецтва відбувається у процесі отримання інформації через сенсорні канали та їх емоційно-почуттєве й інтелектуально-аналітичне, цілісно-синтезуюче узагальнення, усвідомлення й перетворення.

Досліджуючи означену проблему, його послідовники й засновники так званої рецептивної естетики – Ганс Роберт Яусс і Вольфганг Ізер, привернули увагу до важливості врахування конкретно-історичного контексту створення художнього феномену та складнощів, які виникають під час його сприйняття у віддалених за часом, культурою, мистецькими традиціями, умовах. Ці фактори підсилюють проблему того, що рецептивні переживання особистості далеко не завжди збігаються з авторським задумом: потенційні обрії авторського замислу, який він виношував, обдумував, шліфував, як правило, ширші, ніж його окрема індивідуальна реалізація. Крім того, науковці акцентували, що кожне повторне сприйняття одного й того самого твору, як правило, деталізує загальні враження і тим самим сприяє більш повному усвідомленню сутності його художнього змісту (Ізер, 2004; Р. Яусс).

Варто звернути увагу і на внесок у розвиток теорії інтерпретації видатного українського науковця в галузі філософії, музикознавства, філології, О. Потебні, який у своїй роботі «Психологія поетичного і прозаїчного мислення» розглянув питання семантики слова як складного, багатомірного й інваріантного системно-

структурного об'єднання та акцентував, що навіть простий процес передачі своїх думок співрозмовникам є складним процесом і потребує аналізу. Адже, як пише науковець, «...коли я говорю, а мене розуміють, то я не перекладаю цілком думки зі своєї голови в іншу», іншими словами – у процесі розуміння «думка того, хто говорить, не передається, але той, хто слухає, розуміючи, створює свою думку». Отже, з цієї точки зору, розуміння є «...лише роз'ясненням того, що мова є засіб, чи краще, система засобів видозміни чи створення думки» (Потебня, 1973, с. 252-253).

Видатний німецький філософ 21-го століття, Ганс Георг Гадамер, також підкреслював, що художній текст має віртуальний зміст, який є тим подразником, збудником думок, емоцій і асоціативних уявлень особистості, накопичених у її власному досвіді, що надає суб'єктивного характеру кожному акту сприйняття. При цьому в уяві різних людей закономірно виникають різні образи, уявлення й поняття, що також є підтвердженням того, що єдиної інтерпретації твору не може існувати.

Таким чином, закономірно постає питання про об'єктивний і суб'єктивний зміст інформації та зіставлення зовнішньої форми художнього феномену, зумовленої видом мистецтва, та її значенням, алегоричним сенсом, підтекстом, які не тільки усвідомлюються, але й «уловлюються» на підсвідомому рівні й по-різному сприймаються і трактуються різними особистостями.

Особливості сприйняття і трактування музичних творів досліджують науковці різних галузей, розглядаючи сутність їх прояву у філософському, культурологічному, психолого-педагогічному аспектах. Порушували ці питання й фахівці в галузі музичної психології, мистецтвознавства й музичної педагогіки (Л. Бочкар'ов, 1997; О. Котляревська, 2016; В. Крицький, 1999; А. Линенко, 2006; О. Ляшенко, 2014; Л. Масол, 2006; О. Олексюк, 2009; Пан На, 2013; О. Просіна, 2014; P.Riker, 2002; С. Шип, 2002, 2023 та ін.). Розглянемо більш докладно, в чому полягає своєрідність музичного мистецтва, і яким чином це позначається на особливостях музично-інтерпретаційного процесу.

Важливим питанням в уточненні специфіки музичного мистецтва є його багатомірні й різнорідно-функціональні потенції, які зумовлюють його впливовість на різні аспекти життєдіяльності особистості, зокрема – афективні, комунікативні, естетичні, гедоністичні, сугестивні та ін. (В. Асафєв, 1976; В. Міщанчук, 2015; І. Пясковський, 2000; О. Реброва, 2014; О. Рудницька, 2007; С. Шип, 2020). Отже, у процесі музичної інтерпретації мають ураховуватись і певні можливості їх реалізації.

З погляду музичної педагогіки цінними є властивості музичного мистецтва, які зумовлюють значущість його емоційно-виражальних, комунікативних, гедоністичних і «опосередковано-виховних» функцій музичного мистецтва (Кьон, 2023), тому підготовка майбутнього фахівця до їх урахування з метою посилення ефективності освітнього процесу має певним чином ураховуватися, зокрема, і під час педагогічної інтерпретації вокальних творів, відображаючись на постановці завдань з вироблення художньо-динамічного плану виконавської інтерпретації й урахування психологічних, вікових, музично-освітніх особливостей його комунікаторів.

Звертаючись до питання специфіки музичного мистецтва як своєрідного виду художньої діяльності, визначимо насамперед значущість його хвильової (аудіально-звукової природи, яка надає звучанню музики дистанційно-сугестивного характеру (Малашевська, 2015; Міщанчук, 2015). Адже добре відомо, що музичне звучання, ритми, захоплюючі мелодія й гармонія нерідко здійснюють, незалежно від її бажання людини, певний вплив на її фізіологічний і психологічний стан, викликаючи підсвідоме бажання підспівувати, рухатися в ритм із музикою тощо (Чжу Цянь, 2019).

Отже, музичне мистецтво характеризується потенційними можливостями безпосереднього впливу на психофізіологічний і емоційний стани й почуття особистості. Цей факт враховується науковцями під час розроблення методів арт-педагогіки, музико-терапії, вокалотерапії (Н. Овчаренко & К. Богяну, 2019; Юйань Шаоцянь, 2022 та ін.).

Принципово важливим є і те, що емоційно сприйнятий вплив музичного мистецтва, помножений на усвідомлення його характеру, опосередковано здійснює вплив на життєсприйняття, світоглядні переконання, морально-етичну сферу й ціннісно-смакові преференції особистості, на чому наголошував ще видатний науковець і педагог В. Сухомлинський. Ця думка переконливо доводиться і в працях О. Ребрової (2014), Л. Масол (2006), Н. Косінської (2021), О. Олексюк (2009). Так, Л. Масол акцентує, що в процесі інтерпретації музичних творів принципового значення набуває пошук індивідом особистісно значущих смислів, співзвучних його духовному світу й художньо-естетичному досвіду (Масол, 2006). О. Олексюк відзначає, що світоглядна установка музиканта виступає неререфлексивним нормативно-регулятивним механізмом творчої самореалізації, наявність якої «...допомагає досягнути динамічну структуру ідеального простору твору, переживати гранично смислові орієнтири музичної інформації через асоціативні предметно-смислові зв'язки» (Олексюк, 2009, с. 119).

Ці міркування підкріплюються висловлюваннями видатних фахівців у галузі музичної психології, естетики, музикології. Так, на думку О. Рудницької, усвідомлення художньої сутності музичного твору відбувається на трьох рівнях: матеріальному, на якому об'єкт стає феноменом безпосереднього сенсорно-чуттєвого сприйняття; образно-смисловому, який не репрезентується безпосередньо в матеріальній структурі художнього твору та потребує осмислення й усвідомлення почутого та сприйнятого; ідейно-художньому, який відбиває особливості світогляду суб'єкта творчості й вимагає від інтерпретатора здатності глибоко проникати в її сутність (Рудницька, 1998, с. 53).

У наукових пошуках виокремлюються різні види діяльності й завдань, які пов'язані з музично-інтерпретаційною діяльністю. Серед них – музикознавчо-наукова, виконавська, педагогічна, аматорсько-пізнавальна, редакторська, режисерська тощо, кожна з яких відрізняється метою, завданнями, а звідси й підходом до її здійснення. Так, досить специфічною з цього погляду є ідеалізована інтерпретація музичного критика, яку від здійснює у своїй творчій

уяві та порівнює з реальним виконанням твору музикантом, постійно вслухуючись в особливості його інтерпретації та надаючи їм обґрунтовану аналітично-естетичну оцінку.

Вирізняють і різні підходи до здійснення інтерпретації. Так, В. Москаленко зазначає, що в музикознавчій сфері вирізняють дві головні форми інтерпретації: наукова та художня. До першого типу науковець відносить аналіз музичних творів, побудований на поєднанні диференційованого й цілісного аналізу всіх структурних компонентів твору, результати якого стають підґрунтям усвідомлення, пояснення й відтворення музичного образу. Для цього типу інтерпретації, на думку вченого, характерною є «...точність і однозначність вербальних чи виражених іншими засобами характеристик музичних явищ» (що, на наш погляд, не зовсім вірно). Особливістю другої, так званої «художньої тенденції», Москаленко вважає показову «образність і можливу «розмитість» змістовних значень слова», а також акцентує, що у професійній практиці музиканта «...обидві тенденції, наукова та художня, виступають у синтезі, проте з переважанням однієї з них» (Москаленко, 2021, с. 7).

Принципово важливим орієнтиром, на нашу думку, має стати позиція таких науковців, як Л. Кондрацька (2004), О. Олексюк (2009), Г. Падалка (2008), О. Рудницька (2001) та ін., які наголошують на необхідності поєднання образно-емоційного та образно-сміслового шляхів осягнення «художньої істини» музичних творів.

Маємо також ураховувати, що подача інформації художнього типу визначається матеріалом і засобами організації відповідного виду мистецтва, на основі якого відбудовується художній твір та втілюється його художня ідея, позначаючись на своєрідності його сприйняття й інтерпретації. Відзначимо, що музичне мистецтво належить до тих різновидів художньої діяльності, яким властива часова природа розгортання його феноменів, що породжує особливі вимоги до сприйняття й осмислення їх художньо-образного змісту.

Добре відомо, що специфічною особливістю музичного мистецтва є його інтонаційно-мовленнева природа і спеціальним чином упорядкована система

організації сенсорно-звукового матеріалу, яка забезпечується ладово-гармонічною, метроритмовою, процесуально-синтаксичною, композиційно-архітектонічною упорядкованістю, оволодіння якими є неодмінною умовою адекватного сприйняття, переживання, усвідомлення й інтерпретації художньо-образного сенсу музичних творів та їх виконавського втілення й педагогічного супроводу. Безперечним є і те, що музична мова має незліченний запас комбінаторних варіантів, утворених за допомогою різного зіставлення мелодійного малюнку, ритму, гармонії, артикуляції, динаміки, штрихів тощо. Саме за допомогою їх відбору автор твору, а також і виконавець, мають можливість виразити найрізноманітніші емоції, характери, настрої, надати їм різнобарвних відтінків. Їх вирізнення, переживання й усвідомлення потребують як від виконавця, так і від слухача, розвитку відповідної сенсорної чутливості, володіння мовою музичного мистецтва, засвоєння типових для відповідного стилю засобів виконавської виразності та їх прояву в індивідуальній творчості митця, здатності цілісно-інтуїтивно й деталізовано-аналітично осягати художній сенс, ідею, вкладену композитором у своє творіння.

Плинність розгортання творів музичного мистецтва природним чином потребує участі «посередника» – виконавця, який має відтворювати для слухачів зафіксований композитором у нотному тексті художній задум, що унеможливорює його точне відтворення за нотним записом, а також однозначне сприйняття й переживання реципієнтами (М. Демір, 2015; В. Крицький, 1999; О. Лілов, 1978; Мен Сіан, 2018; О. Реброва, 2014; С. Шип, 2023). Тому науковці акцентують на визнанні «двоєдності» художньо-образного сенсу музичного твору, який має бути інтерпретований виконавцями.

Підкреслюючи природність додавання до текстово-зафіксованого твору індивідуально-суб'єктивного розуміння музикантів-виконавців, звернемося до думки видатного науковця В. Медушевського (1993), який акцентував, що виконавство – це особливий світ, сповнений особистісно-психологічних енергій, утворений завдяки унікальності творчої індивідуальності виконавців, яка відображається через систему їхніх культурних і духовних цінностей.

Виконавське мислення має базуватися на цілісному розумінні й охопленні всіх етапів вивчення музичного твору: від нотного тексту, створеного композитором, до виконавської концепції, що відбиває тип особистості митця.

З цього виходить, що, по-перше, виконання твору різними музикантами завжди буде відрізнятися від інших трактувань, а, по-друге, міра здатності наближатися до авторського задуму буде залежати як від їх освіченості й таланту, здатності до художньої емпатії, поваги до творчої постаті митця, так і від міри внутрішньої спорідненості їх емоційного, асоціативного, мистецького досвіду, темпераменту та від якості виконавсько-технічного озброєння, яке уможлиблює втілення художнього змісту того чи іншого твору. Саме завдяки цьому можливим є, за Р. Інгарденом (1962), не тільки вияв і розуміння змісту твору, але і його перетворення, відповідно до ситуативного контексту.

Частка дослідників акцентує, що в основі цього процесу лежить насамперед усвідомлення об'єктивності художнього змісту музичного тексту і на цих засадах виявлення найбільш оптимальних засобів його практичного втілення у виконавському аспекті, що «...сприяє відтворенню та ретрансляції його смислового потенціалу» (Косінська, 2021, с. 114).

Висловлюються з цього приводу й думки, дещо інші за своєю позицією. Так, Г. Падалка з цього приводу зазначає, що «...виконавцю треба не лише заглибитись у авторські почуття образу і якомога повніше передати його у власній трактовці, але й виявити власне розуміння тексту» і зуміти виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор (Падалка, 2008, с. 190).

Ще більше значущості творчому переосмисленню замислу автора виконавцем надають І. Семененко та А. Швачка, які в статті «Проблеми інтерпретації вокальних дуетів світової та української класики: виконавський аспект» висловлюють власне ставлення до вимоги відповідності інтерпретації творчому задуму автора, наголошуючи на тому, що така вимога при цьому майже нівелює художньо-творчий складник участі виконавця і «...позбавляє виконавський процес емоційної забарвленості, суттєво зменшуючи цікавість до

сприйняття такої творчості» (Семененко, Швачка, 2021, с. 75). Тому авторки вважають більш доцільним прояв індивідуально-творчого підходу, де, «...попри потребу відтворення авторського задуму залишається простір для виявлення власної художньо-виконавської індивідуальності», що дозволяє, на їх думку, виконавцеві самостійно та свідомо тлумачити знаково-драматичну систему «...музичних творів різних жанрів, стилів і напрямів» (там само, с. 76).

З одного боку, можна зрозуміти авторів статті, які активно «концертують» і бажають якомога більш повно виявити власну творчу індивідуальність. З іншого боку, варто звернути увагу на те, що такий підхід ставить під загрозу досягнення стильової адекватності виконання й утілення авторського задуму. Тому так важливо визначити міру можливих інваріантів трактування об'єктивного художнього змісту твору, який автор намагався максимально повно визначити в нотному тексті та своїх редакційних позначеннях, а також усвідомлювати, що проникненню в його задум допомагає ознайомлення із соціокультурним фоном створення музичного феномену, досвід сприйняття творів різних видів мистецтва того часу, усвідомленням особливостей виконавських традицій і фонаційно-технічних особливостей співочого виконавства відповідного художнього напрямку тощо.

Адже, на думку Л. Бондаренко (2014), з якою ми повністю суголосні, важливо виховувати у виконавця власне, індивідуальне відчуття «...особливостей авторського особистісного світобачення, виявлення ціннісних орієнтирів композиторського стилю та епохи, осягнення духовної сутності, закодованої у його творах...» як таких, що закладають глибинний, духовний ідейно-концептуально-смісловий рівень, і детермінують інші, ціннісно-сміслові складові осягнення й інтерпретації музичного твору та мають базуватися на цілісному розумінні й охопленні всіх етапів вивчення музичного твору: від нотного тексту, створеного композитором, до виконавської концепції, що відбиває тип особистості митця (Бондаренко, 2014, с.).

Акцентуємо, що музична інтерпретація завжди носить творчий характер і містить «... не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, але і значний

потенціал виявлення творчого ставлення» до музичних феноменів (Бондаренко, 2013, с.). З цього приводу В. Крицький (1999), О. Ляшенко (2001), Г. Падалка (2008) та інші науковці акцентують, що переконливість і виразність виконавської інтерпретації залежить від глибокого особистісного розуміння смислу музичного твору, тому цілком справедливим вважаємо визначення виконавської інтерпретації як звукообразної, інтонаційно озвученої форми відображення у виконавському процесі суб'єктивного світу і автора твору, і виконавця як самобутньої творчої особистості, побудованої на цих засадах урахування специфіки музичного мистецтва і можливостей його виражальної, інтерпретаційної спрямованості.

Виконавська інтерпретація – це завжди процес творчого пошуку, на якому відбиваються суб'єктивні властивості, музично-художній довід, асоціативні й інтелектуальні уявлення музиканта-виконавця. Натомість, на наше переконання, міра прояву індивідуальності виконавця має бути обмежена об'єктивними вимогами дотримання жанрово-стильової відповідності твору та художнього замислу його автора. Тому його зусилля у вивченні твору та його підготовці до виконання мають включати пізнання художньо-стильового фону створення музичного феномену, його музично-мовленнєві особливості, усвідомлення традицій виконавської манери, які відповідають «духу епохи» й художнього напрямку, і ґрунтуватися на сформованих виконавсько-технічних і художньо-виразних навичках, поза чим неможливо втілювати в художньо-інтерпретаційний замисел автора та співака.

Дослідники також акцентують, що на цьому шляху музиканту-виконавцю важливо досягати цілісності сприйняття й утілення художньо-образного змісту музичного феномену, досягнення чого залежить, як зазначає С. Шип, «... не тільки від об'єктивних властивостей самого художнього артефакту, а також від властивостей суб'єкта, що представляє собою цей артефакт, зокрема від його здібностей, навичок, умінь та знань», підґрунтям яких стають розвинені диференційоване сприйняття, музична пам'ять, музичне мислення, змістово-

адекватна реакція (за Б. Тепловим) на музично-інтонаційну форму, здатність до апперцепції й активної музичної уяви (Шип, 2022, с. 154).

Отже, якість і характер пізнання й інтерпретації об'єктивної інформації обумовлені індивідуальними властивостями особистості: її сенсорно-генетичними задатками, типом нервової системи й темпераменту, від яких залежать швидкість і яскравість реакції на ті чи інші явища й феномени, мірою розвитку емоційної чутливості, інтелектуальної активності, характером і змістом накопиченого досвіду, знань і навичок, що застосовуються в конкретному пізнавальному процесі (Гуральник, 2004; Калмикова, 2017).

Значущість проблеми виховання у виконавців індивідуально-особистісної інтерпретації музичних, зокрема – вокальних творів, підкреслювали відомі українські музиканти – В. Пахульський, Ф. Blumenфельд, К. Михайлов, О. Мишуга та інші. Так, В. Пахульський наголошував, що досягти переконливості та яскравості виконання можна тільки за умов розкриття ідейно-образного змісту п'єси через особисту, власну інтерпретацію авторського тексту. При цьому видатний діяч підкреслював, що для цього замало чудових природних даних та віртуозної техніки: не менш важливу роль відіграє всебічний художньо-інтелектуальний розвиток і вміння творчо, самостійно й наполегливо працювати, підпорядковуючи всі свої дії досягненню головної мети (Наводиться по Жадько, 2005, с.217).

Так, за свідченнями слухачів, Олександр Мишуга у своїх лекціях у Музично-драматичній школі Миколи Лисенка стверджував, що «Для того, щоб співати, потрібен розум, палке серце, залізна воля і аж потім голос». Видатний співак і викладач підкреслював, що завданням вокально-педагогічної науки має бути не тільки вдосконалення голосу як фізичного носія звуку, який відрізняється силою та красою, але й розвиненою гнучкістю, рухливістю, багатством фарб, виразною вокальною вимовою тексту: адже спів і вокальна техніка, на його думку, – не самоціль, а засіб розкриття художньо-образного змісту вокального твору, тому важливо навчати співака, щоб «не голос керував співаком, а співак – голосом» (там же, с.218).

Увагу питанням формування здатності до виконавської інтерпретації вокальних творів у китайських магістрантів приділяють увагу і китайські вчені, серед яких – праці Хе Інцінь який звертає увагу на роль і місце раціонального в процесі виконавської інтерпретації вокально-музичних творів і надає методичні рекомендації щодо добору музичного репертуару, який має пасувати індивідуальним можливостям співака, виробленню алгоритму роботи у процесі розроблення інтерпретації твору.

Неодмінною вимогою втілення музикантом свого інтерпретаційно-індивідуалізованого задуму науковець також визначає якість виконавсько-фонаційної, технічної та виразно-виконавської підготовки й набуття сценічно-виконавської майстерності, які дозволяють співакові художньо-переконливо втілювати в реальному виконавському процесі свою інтерпретаційну версію та здійснювати художньо-сугестивний вплив на слухачів, приносити їм насолоду своєю виконавською майстерністю. Крім того, увага звертається і на те, що втілення інтерпретаційно-творчих намірів потребує сформованості певних професійних і психологічних якостей музиканта, таких як музично-слухові уявлення, різнобічна ерудиція, темперамент, емоційна чуйність, музичний досвід, виконавська витримка, сконцентрованість, здатність до емоційно-вольової саморегуляції та самоконтролю, наявність яких відображається в понятті «виконавська майстерність».

Набуття виконавцем-вокалістом вокально-інтерпретаційної майстерності потребує цілеспрямованого розвитку загальних, спеціальних музичних і специфічних вокальних здібностей, сформованості знань і вмінь інтелектуального характеру й володіння повним комплексом вокально-виконавських навичок і вмінням їх гнучко й варіативно застосовувати, відповідно до музичного контексту та власної версії художньо-інтерпретаційної моделі твору.

Узагальнюючи, зазначимо, що здатність співака до інтерпретації вокального репертуару розглядається як невід'ємний компонент як підготовки до вокально-виконавської, так і до вокально-педагогічної діяльності. Адже саме

в процесі оволодіння виконавською майстерністю майбутні викладачі набувають досвіду варіативного інтерпретування й поступового занурення у віртуально-духовний процес мистецького спілкування, музичного пізнання на засадах набуття вміння виявляти вузлові структурні й виразно-значущі фрагменти, вибудовувати логіку їх динамічного відтворення й підготовки твору з погляду технічно та художньо-емоційної сторін.

Набуття такого досвіду є безумовно важливим для майбутнього педагога, який має екстраполювати власний досвід на педагогічно-інтерпретаційні ситуації, і спонукати своїх студентів до активної та самостійної інтерпретаційної діяльності, пошуку індивідуального виразу свого власного розуміння щодо змісту твору, вміння спрямовувати зусилля на пошук технічних і сценічно-виконавських прийомів його втілення й донесення до слухачів.

Така підготовка має будуватися на засадах усвідомлення майбутніми фахівцями особливостей художньо-образного сенсу твору, «секретів» виникнення художніх емоцій та інтелектуального осмислення їх структурно-інтонаційного виразу, здатності свідомо обирати відповідні засоби їх утілення й формувати належні співацькі вміння, активізувати творчу уяву й самостійність мислення в процесі їх підготовки до сценічно-виконавської діяльності, а також їх злиття з педагогічними вміннями, проявом власного артистизму та здатності налаштовувати співаків на віртуально-творчу комунікацію зі слухачами і тим самим набувати педагогічно-інтерпретаційної майстерності.

Отже, розроблення інтерпретаційної версії творів музичного мистецтва потребує від суб'єктів діяльності відповідної сенсорної чутливості, володіння його мовою, типовими засобами виразності й усвідомлення особливостей їх прояву в певному загально-художньому й індивідуальному стилях митця, здатності до цілісно-інтуїтивного й деталізовано-аналітичного осягнення художньої інформації та вміння висловлюватися з приводу адекватної характеристики засобів її втілення й реалізації в процесі виконання-спілкування зі слухачами, набуваючи в означеному напрямі високої майстерності.

Розглядаючи сутність ключового для даного дослідження поняття, зупинимося на уточненні категорії «майстерність» та специфіці її прояву як у вокально-виконавській, так і вокально-педагогічній та педагогічно-інтерпретаційній діяльності.

Питанням професійної майстерності в наукових працях приділяється значна увага. У довідковій літературі майстерність характеризується як досягнення особистістю найвищого рівня володіння певним видом діяльності, досягненням високого мистецтва в якій-небудь сфері, зокрема – і в сфері педагогічної діяльності (Гончаренко, 1997, с. 162).

Науковець Юй Хенюань визначає майстерність як інтегральну характеристику якості діяльності особистості, якої він досягає в результаті поєднання «...професійно-значущих психологічних властивостей, свідомого й відповідального засвоєння суспільного досвіду у формі знань, навичок і вмінь та їх перетворення на здатність якісно та творчо виконувати професійні завдання й самостійно вдосконалювати свою професійну діяльність» (Юй Хенюань, 2022, с. 98).

Досягнення майбутнім викладачем вокалу майстерності у вокально-виконавській діяльності вважаємо важливим підґрунтям і умовою формування його у процесі виконання вокалу: набуття досвіду його досягнення є незамінним компонентом усвідомлення його секретів» і механізмів та засадою для екстраполяції в педагогічну сферу його застосування.

Цінні настанови щодо досягнення вокально-виконавської майстерності знаходимо її визначення в працях В. Антонюк (2010), Н. Гребенюк (1999), О. Стахевича (2012), які під цим поняттям розуміють «високий ступінь володіння спеціалізованими технічними та інтонаційно-виразними вміннями й навичками співу, який постійно вдосконалюється та дозволяє вокалісту ефективно управляти інтерпретаційними й емоційними процесами, швидко досягати максимально якісного художньо-звукового результату» (Антонюк, 2010, с. 12). Як бачимо, у цьому визначенні передбачено такі складники майстерності, як фонаційно-технічна вправність, здатність до емоційно-вольової

саморегуляції, володіння інтерпретаційно-художніми вміннями як умови досягнення бажаного художньо-виконавського ефекту та сценічної досконалості.

Інтерпретаційна підготовка стає також важливим компонентом удосконалення фахівця в даному напрямі, надаючи йому цінного досвіду розробки, самоаналізу й самовдосконалення (Просіна, 2013). Тому означеному компонентові вокальної освіти також належить надати відповідної уваги.

Інтерпретаційно-виконавську майстерність будемо розуміти як здатність майбутнього фахівця до осмисленого, суб'єктивно сприйнятого й відтвореного художнього задуму автора та його втілення на високому рівні емоційно-почуттєвого, інтелектуального осягнення і переконливого донесення до слухачів.

Питання майстерності в галузі педагогіки знайшли відображення у працях українських мислителів і педагогів минулого й сьогодення: Григорія Сковороди, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Костюка, І. Зязюна та ін. У їхніх працях наголошується, що педагогічна діяльність – це особливий вид діяльності, який полягає у взаємодії особистостей як суб'єктів педагогічного процесу з метою долучення нових поколінь до здобутків суспільної культури і їх підготовки до ефективної фахової самореалізації та постійного саморозвитку й самовдосконалення.

Педагогічна майстерність розглядається як комплекс властивостей особистості, який забезпечує досягнення високого рівня професійної діяльності у всіх його компонентах і вибудовується на засадах єдності професійно-ціннісної спрямованості особистості викладача, яка усвідомлюється як покликання, на підґрунті розвинених педагогічних і фахових здібностей, професійної компетентності, та оволодіння педагогічною технікою і здатністю до рефлексії, саморегуляції й самовдосконалення. Крім того, науковці наголошують, що набуття педагогічної майстерності невідривне від володіння викладачем здатності до рефлексії, самоорганізації й самоосвіти, осмислення

інноваційних процесів постійного вдосконалення своєї педагогічної діяльності (І. Зязюн, 1997; Д. Леонтьєв, 2009; Лю, Нин, 2018).

Педагогічна майстерність викладача полягає у здатності досконало організувати педагогічний процес, умінні використовувати засоби впливу на учнів, зокрема, використовувати педагогічний діалог, аргументацію, переконування, індивідуальний підхід до учнів.

Для нас важливо також акцентувати, що більшість учених пов'язують прояв педагогічної майстерності з розвиненою педагогічною інтуїцією викладача, яка допомагає йому знайти вірний стиль і тон спілкування з різними студентами, досягати натхнення, захопленості й задоволеності від творчої педагогічної праці (Ю. Азаров). Відомо, що термін «інтуїція» походить від латинського «*intuit rapido e pronto*», тобто «швидко побачений», від латинського дієслова «*intueri*», що означає «бачити всередині», «уважно дивитись» і розглядається як евристичний процес, пов'язаний із миттєвим, несподіваним пізнанням істини на основі даних, не пов'язаних логічно або недостатніх для отримання логічного висновку (М. Бунге). Вона проявляється в урахуванні особливостей педагогічної ситуації та здатності знаходження ефективних рішень в умовах невизначеності.

В останні роки вивчення проблеми педагогічної інтерпретації вокальних творів усе частіше привертає увагу педагогічної спільноти. Серед українських науковців, які займалися цими питаннями, – такі дослідники, як Л. Василенко (2004), Л. Гавриленко (2012), І. Глушак (2011), О. Довгань (2010), М. Жишкович (2012), О. Синявська & О. Шевченко (2014) та ін., які розглядають педагогічну інтерпретацію як вид творчої діяльності, цілісний, багатокomпонентний і динамічний процес, результатом якого є усвідомлення сутнісної цінності музичного феномену та створення його своєрідної, індивідуально-особистісної версії (моделі) на основі аналізу та суб'єктивного осмислення музичного тексту, розуміння особливостей внутрішнього світу його митця і прояву власної індивідуальності як виконавця-інтерпретатора.

Помітимо, що науковці та практики неодноразово визначали, що педагогічна інтерпретація є «... найбільш складною та багатогранною серед усіх форм музичної інтерпретації» (Малкін, 2015). Ця складність зумовлена тим, що педагог-музикант має, по-перше, сам досить глибоко зануритись у глибинний зміст музичного твору, а, по-друге – уміти всебічно розкрити його перед своїми вихованцями як художньо-цінний, автентичний феномен, з його жанрово-стильовими, інтонаційно-мовленнєвими та виразно-характерними особливостями і, по-третє – враховувати при цьому його навчально-ресурсний потенціал у плинному освітньому процесі й націленість на розв'язання як поточних завдань, так і досягнення загальної мети – набуття готовності до успішної майбутньої фахової діяльності. Адже викладач має не тільки усвідомлювати особливості музичного тексту та осмислювати його можливі виконавські варіанти з різних сторін, але й здійснювати «селекцію» і узагальнення власних аналітичних даних і емоційно-спонтанних реакцій, володіти лінгвістично-граматними й інтонаційно-виразними, мовленнєво-комунікативними вміннями, а також відповідними формами й методами викладу своїх спостережень, наданню їм проблемності, діалогічності, індивідуально-особистісного спрямування, зумовленого врахуванням рівня підготовленості вихованців до сприйняття унікальності й багатогранності художнього змісту музичних феноменів.

Отже, здатність до інтерпретації музичних творів потребує набуття майбутніми фахівцями глибокого розуміння специфіки музичного мислення, знаково-семантичної природи й багатозначності музичної мови, усвідомлення діалектики об'єктивного й суб'єктивного компонентів у створенні «надсенсу» художньо-образного змісту, принципу інваріантності трактування твору та ролі осмисленої інтонаційно-виконавської виразності для здійснення емоційно-психологічного впливу вокально-виконавського оприлюднення музичного твору на слухачів тощо (Терлов, 1966).

Уточнюючи це положення, О. Плотницька акцентує увагу на тому, що пізнання мистецтва відбувається на засадах алгоритму художнього мислення як

«реалізму уяви, надситуативно-перетворювального характеру вміння бачити ціле раніше його частин» (Плотницька, 2005, с. 7).

Отже, в працях науковців висвітлюються важливі питання, пов'язані з методами підготовки у вищих педагогічних закладах молодих музикантів до інтерпретації творів та їх успішного виконання, усвідомлення значущості застосування ефективної методики оволодіння майстерністю педагогічної інтерпретації творів різних епох і художніх напрямів.

Крім того, враховуємо точку зору науковців, які акцентують, що музичні засоби виразності сприяють не тільки виникненню образу, але й мають почуттєво-сміслові значення, яке може бути сформульовано як вербальне поняття. З цього приводу увага звертається на те, що розумова діяльність завжди безпосередньо або опосередковано пов'язана із сутнісним проявом мислення, а з цим – і вербальними визначеннями, судженнями, поняттями (Н. Біла & Л. Шумський, 2015; Плотницька, 2005; Самойленко, 2017 та інші).

Науковці акцентують, що приділення уваги методичному забезпеченню формування інтерпретаційних умінь дозволяє долати досить поширені у практиці тенденції до неосмисленої (або недостатньо осмисленої й обґрунтованої) інтерпретації творів (Москаленко, 2008), а також забезпечує ефективність роботи над втіленням у звуках художньо-образної інформації (Н. Аніщенко, 2014; О. Гуренко, 1982; В. Крицький, 1999; В. Лелеко, 2011; О. Олексюк, 2012 та ін.).

Отже, поєднання майстерності співака-виконавця та його педагогічної майстерності в галузі вокальної освіти має доповнюватися готовністю до інтерпретаційної діяльності в різних формах її прояву і тим самим забезпечити досягнення ним *інтерпретаційно-педагогічної майстерності*.

Як підкреслюють Ван Чень, М. Демір, Н. Кьон, досягнення успіху на цьому шляху потребує від майбутнього викладача психологічної готовності до щирого й обміркованого розкриття перед вихованцями власних почуттів і міркувань, а також володіння психолого-педагогічним інструментарієм їх стимуляції до

самостійної вокально-інтерпретаційної діяльності та творчого пошуку, набуття навичок самоаналізу й самовдосконалення.

Отже, оволодіння майбутніх викладачів інтерпретаційно-педагогічною майстерністю у всій її повноті висуває високі вимоги до якості діяльності, а її формування потребує застосування комплексу ефективних методів і педагогічних прийомів, які забезпечать успішність цього процесу.

Цей пошуковий процес О. Щолокова розуміє як «переплавку» мистецтвознавчого досвіду в новоутворення – мистецтвознавчо-педагогічні знання, завдяки чому об'єктивні знання про твір мистецтва, на думку вченої, поєднуються з художнім досвідом учнів і сприяють активізації в них творчого потенціалу, визволення «глибинних шарів» їх світовідчуття (Щолокова, 2009, с. 93).

Отже, педагогічно-інтерпретаційна діяльність є видом духовної діяльності, забезпечена накопиченням знань і досвіду, досягненням компетентності, поєднанням із проявом інтуїції та здатності до ситуативно-творчого мислення.

Педагогічно-інтерпретаційна майстерність викладача вокалу включає його здатність до володіння майстерністю вербальної інтерпретації, яка передбачає і музикознавчу, і вокально-методичну підготовленість (знання принципів організації музичної мови, здатності до усвідомлення художнього сенсу змісту музичних творів, а також основ вокально-виражальних можливостей співочої діяльності та принципів роботи з репертуаром), поєднаних із набуттям досвіду педагогічно спрямованого і певним чином спонтанно-інтуїтивного застосування всього об'єму дотичної цьому виду діяльності видів інформації. Педагогічний компонент такої підготовки має сприяти винаходу вірних рішень в умовах невизначеності різних педагогічних ситуацій, несподіванок, що нерідко трапляються в перебігу музично-педагогічного процесу, здатності майбутніх викладачів вокалу враховувати мінливість психологічних станів вихованців, які позначаються на стилі й інтонаційно-емоційному фоні спілкування, актуалізації

тих чи інших асоціативних образів і потребують застосування певних методів і прийомів педагогічної взаємодії.

Особливо яскраво це проявляється у сфері мистецької освіти, сутність тісно пов'язана зі здатністю до художнього мислення й перетворювальної діяльності, творчого спілкування.

Узагальнюючи, зазначимо, що феномен педагогічно-інтерпретаційної майстерності полягає у здатності глибоко осягнути та сформулювати особливості художньо-образного сенсу твору з погляду його сприйняття або виконавства. У зв'язку з цим важливим аспектом набуття майбутніми фахівцями мовленнєво-інтерпретаційної культури, яка стосується розширення тезаурусу, а також, за висловом С. Шипа, «фонду відомих індивідам інтонаційних форм, які мають загальнозначущий зміст, тобто набуття музично-герменевтичної компетентності». Його підґрунтям автор визначає набуття власного досвіду активного творчого музикування та художнього переживання музики в різноманітних культурно-стильових контекстах. Додамо, що надзвичайно важливим на цьому шляху видається набуття здатності до рефлексії, яка стає джерелом поглиблення самоусвідомлення своїх почуттів і можливості виразити їх своїм вихованцям. Адже принципово важливим є розвинена музична свідомість та здатність до розкриття глибинних прошарків свідомості, в яких акумулюється особистий досвід пізнання-переживання, де народжуються та зберігаються, за висловом О. Леонтьєва, їх «особистісні смисли».

Завдяки цьому надання характеристики твору має досягати діалектичної єдності емоційно-інтуїтивного й осмислено-логічного сприйняття-переживання конкретно-перцептивного й ідеально-уявного образу, цілісно-симультанного й аналітично-диференційованого представлення щодо його унікальності, утвореної синтезом музично-мовленнєвих та емоційно-виразних засобів, загальнохудожніх і специфічно-музичних асоціацій, здатності до інтуїтивно-контекстного й комбінаторно-творчого трактування досвідного тезаурусу.

Отже, ще раз підкреслимо, що у прояві вокально-педагогічної майстерності, поряд із набутими знаннями, вміннями й навичками, неабиякого значення мають розвинена інтуїція та багатство художньо-емоційного, асоціативного поля, а також набуття комунікативно-психологічних властивостей і мовленнєво-лінгвістичної підготовки. Їх поєднання, доповнюючись готовністю до інтерпретаційної діяльності, сприяє прояву інтуїції та яскравому здійсненню вербально-інтерпретаційної діяльності майбутніх фахівців, закладає підґрунтя педагогічно-інтерпретаційної майстерності викладача вокалу.

Під педагогічно-інтерпретаційною майстерністю викладача вокалу розуміємо цілісну інтегративну властивість фахівця, утворену завдяки глибокому засвоєнню й інтеграції фахових знань, активізації художньої та педагогічної інтуїції, опануванню виконавських і педагогічно-вербальних інтерпретаційних умінь і набуттю відповідних особистісних властивостей, зокрема – гнучкості мислення, активного творчого уявлення, готовності до постійного професійного самовдосконалення, які в сукупності закладають підґрунтя переконливого й натхненного розкриття перед вихованцями особистісного розуміння художнього сенсу музичного твору та їх спонукання до поглибленого, всебічного аналізу та самостійної інтерпретації вокального репертуару.

При цьому, як зазначає С. Малкін, «...з особливими труднощами педагог-музикант стикається під час роботи з найбільш складним та неоднозначним музичним матеріалом» (Малкін, 2016). Вирішення такого завдання передбачає сформованість толерантної позиції, готовності до рівноправного діалогу, в підґрунті якого лежить повага до своїх молодших майбутніх колег, їх міркувань і суджень, довіра до результатів їхньої пошукової діяльності та власних пропозицій, а також здатність до емпатії й розуміння сутності психологічних і професійних проблем, якщо вони виникають на шляху їх музичного та творчого розвитку.

Одним із важливих завдань вищої музично-педагогічної освіти стає не лише розвиток у студентів пізнавального інтересу та особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, але й формування аналітико-інтерпретаційних умінь, здатності до педагогічно спрямованого осмислення мистецької реальності та самовираження в педагогічній діяльності; адекватного сприйняття, інтерпретації й оцінювання мистецьких творів, формування особистісного ставлення до них; аргументації власних думок і оцінок, розуміння зв'язків мистецтва з природним і культурним середовищем, життєдіяльністю та психологією людини.

Наступним щаблем в оволодінні мистецтвом педагогічної інтерпретації є прищеплення майбутнім учителям здатності заохочувати школярів до художньо-цінного мистецтва й формувати в них вибірково-ціннісне ставлення до творів у всьому розмаїтті стилів, жанрів і художніх напрямів. Набуття майстерності в означеному напрямі тісно пов'язане не тільки з оволодінням усім комплексом музикознавчих, психолого-педагогічних знань і вмінь, але й зі здатністю визначати системоутворювальні, головні сегменти виразу художнього сенсу твору, визначальні для його втілення, а також оволодіння риторико-художнім мистецтвом, тобто здатністю щиро й натхненно, обґрунтовано-переконливо викладати свої думки й виражати власне ставлення до тих чи інших музичних феноменів, проявляти толерантність і забезпечувати діалогічний стиль спілкування в зіставленні різних інтерпретаційних моделей, точок зору і пропозицій.

Здатність здійснювати інтерпретаційно-педагогічну діяльність на високому ступені розв'язання означених вище завдань свідчить про сформованість у здобувачів інтерпретаційно-педагогічної майстерності, яка проявляється в різних видах музично-педагогічної діяльності у відповідних формах і процесах, своєрідних для різних видів діяльності.

Педагогічно-інтерпретаційну майстерність викладача вокалу будемо розуміти як цілісну інтегративну властивість, за засадах глибокого засвоєння й інтеграції фахових знань, опанування виконавських і педагогічно-вербальних інтерпретаційних умінь і набуття відповідних особистісних властивостей,

зокрема – гнучкості мислення, активного творчого уявлення, готовності до постійного професійного самовдосконалення, що в сукупності закладає підґрунтя здатності переконливо і натхненно транслювати учням власну версію трактування художнього сенсу музичних творів та спонукати до їх поглибленого всебічного аналізу і самостійної інтерпретації вокального репертуару.

2.1. Специфіка прояву педагогічно-інтерпретаційної майстерності в діяльності майбутніх викладачів вокалу та її компонентна структура

Інтерпретація мистецьких феноменів потребує здатності фахівця до цілісного й аналітичного сприйняття художньої інформації, що передбачає засвоєння мови відповідного виду мистецтва та властивих йому засобів художньої виразності, поєднаних зі здатністю до їх емоційно-естетичного переживання, збагаченого творчою фантазією й асоціативними уявленнями, сукупність яких дозволяє реципієнтові усвідомлювати образну семантику твору і над-сенс художнього задуму автора. Удосконалення означених властивостей та здобуття належної підготовленості забезпечують здійснення фахівцем інтерпретації мистецьких творів і досягати майстерності у відповідному виді діяльності.

У такому контексті інтерпретація вокальних творів набуває певної своєрідності, зумовленої комплексом їх жанрово- та стильових особливостей, наявністю виконавських традицій і манер. У їх аналізі визначимо, насамперед, те, що вокальне мистецтво за своєю природою є синтетичним і утворюється в результаті злиття двох художніх видів діяльності: поетично-вербального й музично-інтонаційного. З цього погляду композитор, обираючи той чи інший текст для свого творіння, сам стає його «музичним інтерпретатором», додаючи евоґґ власного розуміння його поетичної ідеї під час обдумування та створення цілісного музично-поетичного твору. Отже, як було зазначено в нашій статті (Го Сяофен, 2023), інтерпретація вокальних феноменів виконавцем або педагогом має передбачати їх проникнення в сутність творчого замислу і поета, і

композитора, вміння їх зіставляти, виявляючи особливості його втілення музично-інтонаційним способом і тим самим поглиблювати своє розуміння художнього сенсу твору.

Зазначимо, що якість цієї інтерпретації значною мірою залежить від здатності фахівця усвідомлювати особливості трактування композитором поетичного тексту, значущість обраного музично-інтонаційного матеріалу та засобів музичної виразності, які втілюються в певному типі мелодичного, ритмового, гармонічного матеріалу, властивих твору фактурі та структурі, а також стану розвитку в нього музичних здібностей – музичної пам'яті, мислення, які дозволяють запам'ятовувати й зіставляти різні елементи у їх співвідношенні, помічати наявність повторень, міру їх точності або варійованості, і тим самим – визначати характер розвитку музичної думки.

У цьому сенсі музичне мистецтво часто порівнюють із творами поезії й літератури, які також побудовані на складних принципах організації мовленнєвих елементів, що слугують «матеріалом»; однак, на відміну від останніх, він має не природно-сенсорний, а системно організований мовленнєво-смісловий зміст. Утім, їх споріднюють значущість якості інтонування морфем, процесуальність і динамічність розгортання художньо-образного сенсу. Саме ці спільні риси дозволяють значній частині науковців вживати поняття «музична мова», «музичне мислення» і надавати змістовності музично-текстовим сегментам на різних рівнях їх прояву й аналізувати їх на засадах семіотичного підходу, результати якого мають забезпечувати змістову логіку й адекватність інтерпретації музичних феноменів.

Тому наковці розглядають музичну мову як систему, в якій «...значення одних елементів визначається іншими, а ціле виникає лише у взаємозв'язках» (Losev, 2013, с. 5). Завдяки цьому текстуально споріднені деталі, утворюючи певний інтонаційний комплекс, набуває своєрідного, певним чином унікального смислового значення, яке тільки частково доступне «об'єктивному» аналізу і тому потребує його особистого, суб'єктивного переживання та свідомого почуттєво-сміслового наповнення, досягненню якого у внутрішньому,

«суб'єктивному» світі мають намагатися досягати і музикознавець, і слухач, і виконавець, і педагог-інтерпретатор.

Крім того, як зазначалося в попередньому розділі дослідження, особливість інтерпретації музичних, зокрема – вокальних творів, зумовлена тим, що фіксація композитором свого художнього задуму в нотному тексті залишає досить багато можливостей і простору для тлумачення останнього, що зумовлює можливість музиканта-виконавця варіювати доступні йому засоби виконавської виразності у процесі озвучення нотного тексту і тим самим привносити у його виконання своє розуміння, почуття, створювати власну інтерпретаційну версію.

Тому суттєвого значення набуває всебічний аналіз твору, здійснений на засадах взаємного доповнення узагальнених цілісно-емоційних вражень і спостережень та аналітичних дій, синтезування яких сприяє всебічному усвідомленню й розкриттю особливостей художнього задуму його автора. Адже саме в мінливості застосованих елементів музичній мові, скомпонованому автором музичному матеріалі та застосованих способів його динамічного розвитку, відбуваються «музичні події», насичені певними художніми, структурно оформленими емоціями, своєрідною логікою розгортання, сукупність яких і складає «художній підтекст».

З цього погляду, важливо уточнити, що мається на увазі під поняттям «контекст», щодо komponування вокального твору, під яким розуміються культурно-історичні умови, за яких він створювався, художні ідеали суспільства і мистецького середовища, особливості інтонаційного словника епохи (Asaf'ev, 1976), а також світогляд автора твору, його художньо-смакові преференції, інколи – і особисті обставини, які, впливали на обрання поетичного тексту та особливості його музичної інтерпретації, породжені творчими ідеями автора, уявленням щодо характеру «герою», відбір певного інтонаційного матеріалу та способів його викладу й розвитку.

Отже, у співака має бути досить міцне й повне уявлення щодо того, які компоненти музичного тексту повинні залишатися незмінними й точними у виконанні, а які засоби варіантно-виразного інтонування може застосувати

співак, створюючи різні інтерпретаційні версії, та проявляти належну увагу авторським ремаркам і усвідомлювати їх змістово-інтерпретаційну спрямованість.

Усвідомлення майбутніми викладачами вокалу своєї місії в підготовці здобувачів як ретрансляторів духовного світу композитора й донесення до слухачів створених ним художніх здобутків і внеску в історію культури й музичного мистецтва, є надважливим завданням викладача вокалу, яке реалізується через набуття педагогічно-інтерпретаційної майстерності.

Оволодіння майбутніми викладачами вокалу педагогічно-інтерпретаційною майстерністю в усій її повноті потребує усвідомлення її структурних компонентів та їх системного, всебічного і взаємопов'язаного формування в освітньому процесі. Розглянемо, які компоненти означеного феномену мають бути сформовані для того, щоб майбутній фахівець оволодів майстерністю педагогічно-інтерпретаційного спрямування.

У визначенні першого компоненту ми виходимо з того, що психологи й педагоги зазначають: успіх будь-якої діяльності значною мірою залежить від ступеня умотивованості суб'єкта діяльності та усвідомлення ним міри особистої й суспільної цінності його фахової компетентності, загальної освіченості й культури, саморозвитку й самореалізації своїх потенцій (Хекхаузен, 2000). Важливим з цього погляду є розмежування різновидів прояву мотивів тобто вияву «внутрішньої» та «зовнішньої» мотивації. На важливість їх вирізнення звернули увагу ще в сімдесяті роки ХХ століття американські вчені Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). До внутрішньої мотивації науковці віднесли наявність інтересу до виконання певної роботи через відчуття її внутрішньої цінності, зазначаючи, що саме такий її тип створює найкращі умови для концентрації уваги, прояву цілеспрямованості та працездатності, а в цілому – до успішного вирішення завдань.

До зовнішніх мотивів відносять звичайно мотивацію, до яких прибігають інші особи з метою створення додаткових умов, аргументів і спонуки для активізації діяльності бажаного типу. При цьому серед стимулів, які

застосовують у даному випадку, існують як прямі, так і непрямі способи педагогічного впливу, а також позитивно налаштовані (похвала, винагорода) та негативні (моральна догана, академічний борг, покарання тощо).

Науковці вирізняють також певні групи внутрішніх мотивів, зокрема – мотиви соціально-громадянського характеру, які базуються на усвідомленні майбутніми фахівцями значущості проблеми готовності майбутніх викладачів вокалу до повноцінного пізнання й переживання художньо досконалих музичних творів різного стилю, жанрів і форм для збагачення мистецької палітри суспільства.

Важливу роль на цьому шляху відіграють також мотиви соціально-іміджевого характеру, пов'язані з потребою досягнення професійного авторитету в студентів і колег, бажанням досягти успіху завдяки високій якості професійної підготовки, які, за А. Маслоу, сприяють найкращому вияву власних потенцій, самореалізації, самоактуалізації та зміцненню професійного іміджу й самоповаги (Maslow, 1987).

Їх комплекс становить підґрунтя внутрішньої позиції здобувачів стосовно завдань освітньої та майбутньої професійної діяльності, що відбувається не тільки на рівні усвідомлення, але й внутрішнього прийняття, адже, як акцентував Мен Ян, «...тільки у цьому випадку буде забезпечена належна умотивованість особистості до осмисленого й цілеспрямованого засвоєння змісту професійної підготовки» (Мен Ян, 2018, с. 81).

Надзвичайно цікавим для нас є факт, доведений В. Климчуком у статті «Експериментальне дослідження явища «мотиваційного зараження», який свідчить про те, що сформованість позитивної мотивації викладача ще не гарантує формування аналогічної умотивованості в учнів; натомість відсутність належної умотивованості вчителя має відчутний негативний вплив і на зацікавлення його вихованців змістом відповідного типу пізнавальної діяльності (Климчук, 2005). Це також накладає завдання оволодіння не тільки власної умотивованості, але й оволодіння майстерністю активізувати позитивну мотивацію у своїх вихованців.

Варто також ураховувати, що оволодіння педагогічно-інтерпретаційною майстерністю передбачає не тільки засвоєння й актуалізацію значного об'єму знань музикологічного, психолого-педагогічного, методичного характеру, але й здатність їх самостійно інтегрувати, систематизувати, здійснювати активну пошукову діяльність, винаходити цікаві музичні приклади для уточнення тих чи інших питань, пов'язаних з інтерпретаційним процесом. Успішне вирішення означених завдань неможливе, якщо суб'єкт освіти не проявляє зацікавленість і захопленість музично-пізнавальними, теоретико-методичними проблемами й відповідними методиками й технологіями.

Додатковими мотиваційними «аргументами» стають, з нашого погляду, по-перше, здатність здобувача переживати глибоке гедоністичне почуття в процесі освоєння музичного матеріалу, відчуття духовного та творчого зростання завдяки віртуальному спілкуванню з художніми ідеями авторів твору, з процесом персоніфікації; по-друге – тяжіння до самореалізації в музично-творчій діяльності, прояву артистизму та презентації власних здобутків як «продовження себе» в діяльності своїх вихованців.

Звернемо увагу на інший аспект проблеми мотивації, а саме – на комплекс факторів, які сприяють її зміцненню, та їх обумовленості особистісними властивостями й характерологічними рисами майбутніх фахівців. До таких властивостей відносимо яскравість прояву спеціальних (фахових) і загальних розумових здібностей, артистизм, інтравертність або екстравертність здобувачів, яка впливає певною мірою на рівень їх комунікативності, здатності «розкрити» внутрішній світ власних почуттів від сприйняття музичних феноменів, під час виконання творів або у процесі педагогічної інтерпретації; комплекс ділових властивостей: здатність до самоорганізації та переборювання труднощів і негативних факторів, наполегливість, відповідальність тощо.

Власне, мотиваційна сфера є також частиною характеристики властивостей особистості, що свідчить про їх взаємообумовленість. Дійсно, чим вище у студента почуття відповідальності, і чим краще він (завдяки розвиненим здібностям і набутому досвіду та знанням), усвідомлює особливості музичної

мови й засобів виразності, властивих твору, тим швидше він досягне успіху, задоволення від процесу і результатів творчої діяльності. І, навпаки, міцна умотивованість стимулює працездатність, сприяє невпинному самовдосконаленню, творчій самореалізації майбутніх фахівців і оволодінню мистецтвом виконавської та педагогічної інтерпретації.

На наш погляд, на цьому шляху варто звернутися до теорії персоналізму, впровадженої свого часу Ф. Шлейермахером (2004). Відповідно до уявлень науковця, у виховному процесі важливо концентрувати увагу на забезпеченні умов для саморозвитку професійної самоактуалізації особистості, на вихованні в неї здатності до самопрезентації та іміджевого самоствердження у своєму оточенні й у суспільному середовищі. В основі даної теорії лежить уявлення про те, що кожна особистість потребує задоволення так званої «соціогенної потреби», тобто визнання власних здобутків і досягнень іншими. Звідси витікає важливість формування в майбутніх вокалістів і викладачів здатності до самопрезентації, яскраво й художньо-переконливого представлення своїх творчих потенцій і вокально-виконавських і освітніх здобутків, відчувати задоволення від значущості своєї діяльності персонально для себе, свого оточення й у цілому – для суспільства, а також набуття психологічної готовності розкривати підвалини внутрішніх переживань перед здобувачів.

На наш погляд, у педагогічно-інтерпретаційній діяльності персоналізація проявляється через процеси емпатії, які відбуваються під час сумісної роботи студента й викладача над музичним твором, їх творчої взаємодії та діалогічного стилю спілкування, виражаючись у взаємному емоційному «зараженні», синергійності творчих особистостей. Персоналізація спонукає до педагогічної взаємодії, яка, на думку Мен Яна, «...не зводиться до обміну інформацією, а є процесом суб'єкт-суб'єктного спілкування, сповненого емоціями, оцінно-особистісними відношеннями, інтересом до індивідуальності та своєрідності кожного учасника педагогічного процесу» (Мен Ян, 2018, с. 86) і стосується самореалізації особистості в культурно-освітньому середовищі та, зокрема – сприяння досягнення педагогічно-інтерпретаційної майстерності.

Отже, набуття студентами здатності до педагогічно-інтерпретаційної майстерності потребує їхньої професійної вмотивованості, активного включення в різноманітні форми творчої взаємодії зі студентами, побудовані на засадах здатності презентувати свої інтерпретаційно-творчі здобутки вихованцям і бажанням «продовжити себе» у своїх студентах.

Узагальнення викладеного дозволяє визначити значущим компонентом педагогічно-інтерпретаційної майстерності *мотиваційно-персоналізований компонент*.

В обґрунтуванні наступного компонента педагогічно-інтерпретаційної майстерності звернемо увагу на те, що, як було зазначено вище, майбутній викладач вокалу має володіти ґрунтовними фаховими знаннями та здатністю їх гнучко застосувати в освітньому й особливо – в інтерпретаційно-орієнтованому процесі.

Так, свого часу ще Ф. Шлейермахер стверджував, що жоден мистецький твір не може бути цілком зрозумілим, окрім як у взаємозв'язку зі всім обсягом уявлень, з яких воно виникло, і за допомогою знання всіх життєвих відносин, до яких долучалися митці, а також їх потенційні споживачі (Шлейермахер, 2004, с.71). Отже, у процесі творчої діяльності музиканта-інтерпретатора музично-інтонаційний аналіз твору має доповнюватись і збагачуватись знанням помітних впливів на процес розбудови мистецького твору.

З цього погляду цікавою для нас є точка зору В. Ковтонюка, який наголошує, що специфіка музичного мистецтва полягає в тому, що втілення заданої композитором програми твору знаходиться в руках виконавця, який на свій смак у процесі пошуково-творчої діяльності знаходить власні акустичні та драматургічні рішення у відтворенні вихідного, зафіксованого автором у нотному тексті, матеріалу. При цьому, як пише науковець, алгоритм роботи виконавця значною мірою «...обумовлений його суб'єктивними інтенціями, заснованими на думці та світовідчутті» (Ковтонюк, 2018 с. 14). Тому важливим чинником цінності інтерпретації твору виконавця стає міра масштабності його особистості, глибина внутрішніх переконань і багатство музичних уявлень, за

допомогою яких він фактично створює власну, нову звукову реальність, яка «...здатна суттєво змінити всі елементи задуму композитора та вплинути на наше сприйняття конкретного музичного твору» (там само).

Зазначена теза дозволяє авторів акцентувати на аналізі особливостей діяльності інтерпретатора з погляду її взаємозв'язку та співвіднесення із творчістю композитора та стверджувати, що «геніальне виконання, переформовуючи художній простір твору композитора, часто надає йому «подвійного авторства» (Ковтонюк, 2018, с. 15).

Ураховуючи означене положення, наступним складником педагогічно-інтерпретаційної майстерності визначено мистецько-гностичний компонент. Його значущість полягає в тому, що, як було зазначено вище, оволодіння майстерністю інтерпретації вокального репертуару, передбачає оволодіння належними способами проникнення в художньо-образний сенс замислу композитора та збагачення його емоційно-інтуїтивного переживання на засадах свідомого аналізу стильових, музично-мовленневих і виконавсько-виразних засобів, якими має оперувати співак, щоб створити особистісно-індивідуалізовану інтерпретаційну версію виконуваного твору. Щоб навчити цьому студентів, викладач має сам досконало володіти низкою знань і навичок, зокрема – музично-стильовою ерудицією, знаннями з музично-теоретичних дисциплін, навичками аналізу музичних творів, здатністю до осмислення художньої сутності його структурних компонентів, а також основами герменевтики.

З цього приводу варто звернути увагу на думку А. Козир, яка слушно зауважує, що «...багато співаків розуміють смисловий, ідейний бік творів так званим «інтуїтивним» шляхом, вони немовби «відчувають» форму, стиль і таким чином передають задум композитора. Але якими б не були шляхи й засоби розуміння змісту твору, воно залишається саме розумінням; тому не можна заперечувати наявність елементів теоретичного мислення, хоча ці елементи часто «непомітні» для виконавців, бо мають специфічні форми» (Козир, с. 5).

Отже, засвоєння належних знань сприяють усвідомленості, довільності й керованості цього процесу, стають основою поглибленого проникнення в художньо-образний зміст музичного твору і тим самим зумовлюють досягнення більш високого рівня виразності, артистизму в його виконанні.

Розглянемо, яким чином поданий цей комплекс знань. Насамперед відзначимо важливість тих умінь і знань, які здобувачі отримують на попередньому, бакалаврському етапі фахової освіти. До них відносимо:

- набуття майбутніми фахівцями знань у галузі фундаментальної психолого-педагогічної освіти, в яких провідними питаннями, значущими для оволодіння мистецтвом педагогічно-інтерпретаційної майстерності є знання в галузі розвитку музичних здібностей, зокрема – музичного сприйняття, музичного мислення, формування первинних співочих навичок у єдності із засвоєнням еталонів музичної мови – ладових, метроритмових, інтервально-мелодичних, функціонально-гармонічних тощо;

- знання в галузі музично-теоретичної освіти – гармонії, основ поліфонії, аналізу музичних творів, які становлять підґрунтя осмисленого сприйняття здобувачами фактури твору в її цілісному й деталізованому різновидах і становлять заставу самостійної роботи над вивченням тексту та його подальшої інтерпретації; здатності виявляти провідні для створення художнього образу музично-мовленнєві засоби та прийоми виконавської виразності, визначити їх роль у створенні унікального комплексу інтонаційно-виразних феноменів – тобто даного твору;

- практичні навички, сформовані в процесі засвоєння дисциплін музично-теоретичного циклу, а саме: навички сольфеджування, володіння якими необхідне майбутньому фахівцеві для самостійного опанування тексту свого вокального репертуару; вміння грати гармонічні послідовності за їх функціональними позначеннями, які стають підґрунтям добору акомпанементу до мелодії, вміння створювати полегшений переклад акомпанементу до вокального твору, робити аранжування пісенної мелодії тощо. Крім того, такі вміння полегшують розучування тексту вокальних творів під власний

акомпанемент, а також забезпечує грамотний аналіз гармонічної мови інструментального супроводу, формування його ескізно-узагальненого уявлення з метою усвідомлення логіки розвитку й вияву динаміки різних частин твору, визначення часткових кульмінацій та його генеральної кульмінації тощо;

– знання з історії музичного мистецтва, які збагачують музичний тезаурус майбутніх фахівців і закладають підвалини формування в них свідомого осмислення й інтуїтивного почуття стильових особливостей певних творів, що вкрай необхідно співакові для оволодіння і виконавсько-інтерпретаційною, і педагогічно-інтерпретаційною майстерністю та стають спонукою активізації власних спостережень і суджень стосовно особливостей як окремих творів, так і узагальнених знань щодо художніх напрямів, культурно-історичних, національних, індивідуально-творчих стилів окремих митців, тим самим забезпечуючи «панорамне бачення» світового процесу в усьому його багатстві й розмаїтті; набуття знань з історії музичного мистецтва є важливими і з погляду набуття майбутніми фахівцями педагогічно-риторичних умінь, зокрема – засвоєння відповідного тезаурусу, здатності надавати грамотні оцінки мистецьким феноменам і подіям та переконливо виражати свої судження;

– знання й уміння в галузі методики музичного виховання мають суттєве значення для усвідомлення здобувачів особливостями формування вокально-виконавських навичок у співаків-початківців, основ методики навчання виразного й художньо-змістового співу шкільної та студентської молоді.

Опанування здобувачів певним змістом фахової освіти, дотичним проблемам формування інтерпретаційної майстерності, під час навчання в магістратурі пов'язане, насамперед, із такими дисциплінами, які входять до циклу гуманітарних та спеціальних дисциплін. Це, зокрема, Філософія мистецтва, яка належить до циклу дисципліни природничо-наукової (фундаментальної) підготовки; Методологія мистецької педагогіки та Методика наукового дослідження, Основи сучасних педагогічних концепцій, головні положення яких доповнюються знаннями, отриманими в циклі дисципліни

професійної та практичної підготовки (освітні компоненти Педагогіка і психологія вищої освіти, Психологія творчості), що вкупі закладає підвалини методологічної озброєності майбутніх фахівців, засвоєння засадничих принципів розвитку творчих здібностей, формування інтелектуальних і практичних навичок і вмінь, специфіки педагогічного й мистецького спілкування тощо.

У циклі дисциплін із виконавсько-методичної підготовки важливу роль відіграють заняття з Курсу виконавської майстерності (за фахом вокал); Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій освіті (вокал); Ансамблеве музикування (вокальні ансамблі); Теорія і методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» в закладах ЗСО, Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у ЗВО, а також Виробнича асистентська практика як освітній компонент із Практичної підготовки.

З метою посилення змісту освіти до вирішення актуальних проблем у галузі інтерпретаційно-мистецької діяльності, студентам пропонуються вибіркові курси, які вони неодмінно з року в рік обирають, а саме: Історія виконавства (за обраним фахом); Герменевтичний практикум з музичного мистецтва; Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів, Практикум з інноваційних художньо-педагогічних технологій, Використання інформаційних комунікаційних технологій в навчальному процесі.

Як бачимо, зміст освіти закладає досить міцне підґрунтя для того, щоб сформувати в майбутніх магістрів музичного мистецтва здатність до опанування навичками вокально-виконавської та педагогічної інтерпретації. Їх підґрунтям стають також уміння, які мають сформуватися в студентів магістратури в результаті оволодіння здатністю до сольного й ансамблевого виконавства, самостійного аналізу вокальних творів із позицій герменевтики й набуття досвіду самостійної виконавсько- та педагогічно-інтерпретаційної практики.

Позитивну роль відіграє в цьому процесі поглиблення знань з історії вокального мистецтва, різноманіття національних шкіл і виконавських традицій,

а також ознайомлюватися з шедеврами світової культури в галузі зображального, літературного, драматичного, хореографічного мистецтва, архітектурними спорудами різних стилів тощо. Адже ці враження не тільки сприяють удосконаленню художнього смаку майбутніх фахівців, але й усвідомленню ними сутності художньо-естетичних ідеалів кожної стильової епохи, збагаченню внутрішнього світу гедоністичними емоціями.

Про важливість освіченості здобувачів у різних видах мистецтва писали Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та інші науковці, закликаючи порівнювати музичний твір «...з різними явищами художньої культури, застосовувати дані про соціально-історичний фон розвитку мистецтва й використовувати інші форми пізнання авторської думки» (Рудницька, 1998, с. 33).

Здатність до сприйняття творів суміжних видів мистецтва також важлива з погляду того, що це збагачує художньо-емоційну сферу особистості, її уявлення, формує фонд для асоціацій, які виникають під час виявлення музичних творів та їх інтерпретації й виконання тощо. Особливо важливо, коли йдеться про твори віддалених від нас епох і культур. Так, враження від картин Ботічеллі, Рафаеля, ознайомлення з поезією Торкватто Тассо, Боккаччо та ін., дозволяє в іншій формі сприйняти особливості естетичних ідеалів, а з цим і більш точно сприймати ліричні, вишукані, повні тендітності та грації музичні образи у творах доби пізнього Ренесансу й раннього Бароко. Це, наприклад, твори Клаудіо Монтеверді «Амарілло», а щоб відчути всю стриману красу й поліфонічну багатоплановість мадригалу «Плач Німфи» того самого автора, потрібно знати про джерела музичної ідеї, які повертають нас до традицій мистецтва Стародавньої Греції, а саме – до міфічних образів, ролі хору як коментатора дії, яка відбуваються на сцені тощо.

Отже, педагогічна майстерність викладача вокалу базується на компетентності, яка включає як компетентнісну підготовку, зокрема – знання основ формування вокальної техніки й роботи із репертуаром, здатність до використання інноваційних методик і засобів вокальної освіти, але й на набутті

досвіду спонтанно-інтуїтивного застосування всього об'єму дотичної цьому виду діяльності видів інформації, що сприяє винаходу вірних рішень в умовах невизначеності перебігу педагогічного процесу, різних педагогічних ситуацій, особливостям психологічного стану вихованців і позначаються на стилі й інтонаційно-емоційному фоні спілкування, актуалізації тих чи інших асоціативних образів, обранні певних методів і прийомів педагогічної взаємодії тощо.

Особливо яскраво це проявляється у сфері мистецької освіти, сутність тісно пов'язана зі здатністю до художнього мислення й перетворювальної діяльності, творчого спілкування.

Узагальнюючи, зазначимо, що феномен інтерпретаційно-педагогічної майстерності полягає в здатності глибоко осягнути та сформулювати особливості художньо-образного сенсу твору з погляду його сприйняття або виконавства. У характеристиці твору має переважувати діалектична єдність емоційно-інтуїтивного й осмислено-логічного, конкретно-перцептивного й ідеально-уявного образу, цілісно-симультанного й аналітично-диференційованого представлення унікального музичного твору, синтезу широкого кола художніх і музичних уявлень, здатність до інтуїтивно-контекстного й комбінаторно-творчого застосування досвідного тезаурусу.

Узагальнюючи зазначене вище, схарактеризуємо цей компонент формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу як *художньо-гностичний* і акцентуємо, що він охоплює методологічну, психолого-педагогічну підготовку, формування загально-мистецьких, музикологічних і вокально-методичних знань, необхідних для самостійної виконавської та педагогічної інтерпретації музичних феноменів.

Розглядаючи наступний компонент педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу, звернемо увагу на те, що здатність до критичного й оцінного ставлення викладачем проблем, які існують у їх вихованців-співаків, усвідомлення яких є підставою обґрунтування перспективного планування вокально-освітнього процесу, значною мірою

формується завдяки володінню самих фахівців фонаційно-технічними й художньо-виразними та сценічно-виконавськими навичками.

Необхідність взаємозв'язку виконавської підготовки та вокально-методичної озброєності підкреслювали такі науковці, як Л. Василенко, Петрикова, Румянцева та інші, які з цього приводу відзначають, що саме завдяки засвоєнню практичних навичок і розвитку практичного мислення у студентів формуються вокально-виконавські уявлення та здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору, винахід необхідних звукових і м'язово-рухових почуттів виконавця в їх єдності, налагодження «...координації рухів співочого апарату відповідно до емоційного «переживання» змісту музичного твору». Автори статті акцентують, що під час практичних занять із постановки голосу студенти набувають не тільки практичних умінь, але й здатності їх аналізувати, узагальнювати власні спостереження, доповнювати й розширювати свої знання в галузі анатомії, фізіології у психології вокально-виконавської діяльності і тим самим набувати досвіду методичного осмисленого ставлення до вокально-професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. Важливість оволодіння співака досконалою виконавською технікою є неодмінною умовою реалізації його інтерпретаційно-художнього задуму, а також набуття викладацько-інтерпретаційної майстерності. Як зазначає О. Єременко, саме виконавство як особливий вид музично-творчої діяльності дозволяє, з одного боку, формувати в майбутніх фахівців здатність до втілення художньо-творчих замислів автора музичного твору, а з другого, акцентувати на питаннях оптимізації процесу його втілення у виконавських діях і підготовки до викладання вокалу (Єременко, 2021, с. 251).

Важливість визнання цього факту пояснюється тим, що, як відзначає у своїй статті Т. Жигінас, що в широкій практиці нерідко проблеми виконавської підготовки «вирішуються з позицій вузькофахового навчання», а завдання методичної підготовки майбутніх учителів «...при цьому майже зовсім ігноруються» (Жигінас, 2012, с. 21)

Акцентуємо також, що в цьому процесі надзвичайно важливу роль відіграють сформованість внутрішніх слухових уявлень майбутніх фахівців та їх усвідомлення: саме від координації та самоконтролю залежить корекція певних виконавських дій, знаходження більш ефективних варіантів і способів їх координації, закріплення умовних рефлексів і аудіально-м'язової пам'яті. Дослідження науковців ще в минулому столітті переконливо засвідчили, що саме вокальне інтонування є найбільш ефективним засобом розвитку музично-інтонаційного й вокального слуху (А. Костюк, Б. Теплов, О. Леонтьєв), а набутий досвід роботи над репертуаром стає міцним підґрунтям педагогічної діяльності в цьому напрямі. При цьому у психологічних експериментах було доведено, що «зв'язок між слухом та голосом є двостороннім: навички вірного інтонування не можуть формуватися без контролюючої діяльності слухового рецептору, але й слухові еталони, за рідким винятком, майже не формуються поза участю активних дій голосових органів» (Тун Лінґе, 2022, с.16) . Таким винятком, наприклад, за даними музичних психологів, може стати хронічне захворювання співоного апарату, в результаті якого виникає необхідність у активізації компенсаторної рухової функції та використанні ефекту заміщення, яким у даному випадку є гра на інструменті за слуховими уявленнями. Адже ці дії також побудовані на актуалізації зворотних зв'язків і корекції дій, відображених у свідомості особистості. Тим самим вони виконують формувально-корекційну функцію: активний самоконтроль допомагає позбавитися від невірних рухів, зміцнити вірні навички та сформувати цілісні сенсомоторні уявлення й навички. Завдяки цьому, у музиканта формується еталонне уявлення щодо звукового ідеалу, який створює перспективу для розвитку власних музично-виконавських і технічних даних. Однак при цьому важливо не забувати, що існує феномен голосової конфронтації, тобто феномен відмінності сприйняття звучання кожною людиною власного голосу, насамперед – свого тембру та його сприйняття іншими присутніми, тобто – ззовні. Не є виключенням із цієї закономірності і самосприйняття вокалістами якісних характеристик евоґе власного співу. Саме цей факт є одним із провідних

чинників вокально-педагогічної традиції, яка полягає в тому, що вокаліст-початківець має на перших етапах навчання співати виключно в присутності свого викладача, який постійно коментує його дії, пояснює властиві йому недоліки та способи їх виправлення, а не стимулює здатність здобувача до самоконтролю і самостійних пошуково-корекційних дій.

Звернемо увагу, що при цьому виклад має, по-перше, володіти розвиненим вокальним слухом, під яким розуміється здатність викладача поєднувати критичне оцінювання якості звучання з уявним уподобанням м'язовим відчуттям іншого співака і тим самим усвідомлювати, які саме перешкоди, невірні м'язові рухи заважають йому якісно використовувати свої природні задатки, які похибки у звукоутворенні та звуковеденні мають бути усунені і яким саме способом.

По-друге, зважаючи на те, що основним «регулятором» голосових рухів стає розвиток внутрішнього слуху студентів, їх здатність до свідомого, контрольованого на різних етапах інтонування, одним із важливих завдань з розвитку голосу є ненав'язливе, але постійне формування в студента навичок постійного самоконтролю за своїм м'язовим станом, вібраційними відчуттями та пошуком вірного положення вокально-артикуляційного апарату, корпусу, дихального апарату та їх координації, а також вокально-рухових дій і в цілому – техніки, яка має фіксуватися в м'язовій, слуховій вокальній пам'яті, сприяти налагодженню вірної координації всіх їх складників і позбавленню так званих «надлишкових» рухів (М. Бернштейн, 1924), які заважають цьому процесу, його алгоритмізації.

Оволодіння цією здатністю потребує розвинених слухових явлень і існування уявлення щодо ідеального звучання й розвиненої здатності до аналітично-диференційованої оцінки дозволяє виконавцю запам'ятовувати вірні та відхиляти невідповідні уявному ідеалу звучання й співочі рухи. Отже, критерій прекрасного стилю виконання виникає тільки внаслідок набуття великого звукового досвіду: якщо ідеал прекрасного звучання у співака неформований, даремно чекати від нього правильного виразного виконання,

гарного співочого результату. Це показує, що у справі навчання співака необхідно, насамперед, іти від розвитку вокального і музичного слуху, від глибокого вслуховування в музику, вдумливого аналізу особливостей виконання певного твору різними майстрами та оволодіння на цих засадах виконавсько-інтерпретаційною майстерністю.

Набуття цього досвіду є незамінним складником розвитку художнього уявлення, мислення, узагальнених пошуково-формувальних дій, пов'язаних з вироблення власної інтерпретаційної версії вокального твору. Тим самим та здатність до самостійної інтерпретації твору та набуття виконавсько-інтерпретаційної майстерності становлять необхідну у незамінну ланкою на шляху набуття майбутнім викладачем вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності.

Отже, важливим складником педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу є *виконавсько-інтерпретаційний компонент*, який становить підґрунтя свідомого ставлення фахівця до завдань, які мають вирішуватися в процесі підготовки своїх вихованців до втілення художньо-образного сенсу вокальних творів у власній, індивідуально-осмисленій версії та використання осмисленого й узагальненого досвіду для його творчої екстраполяції на різноманіття вокально-освітніх ситуацій.

В обґрунтуванні наступного компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності звернемо увагу на те, що її сутність полягає в стимуляції у вихованців здатності до адекватного сприйняття й осмислення художньої ідеї твору, яке здійснюється, зокрема, завдяки вмінню викладача активізувати їхню слухацьку увагу, створювати в них настанову на осмисленні ключових елементів у динаміці розвитку художньо-образного змісту, усвідомлення художньо-виразного сенсу окремих морфем, елементів музичної мови й засобів виразності структурної організації та загальної архітектоніки музичного феномену.

Дослідники, які звертаються до цих питань, вважають найбільш ефективним застосування герменевтичного підходу та його методологічного інструментарію. Музична герменевтика розуміється як тлумачення музичних

творів на засадах виявлення музичної семантики, тобто – образно-змістового значення певних елементів музичної мови та їх сукупності, які позначаються на цілісному музичному образі та становить основу пояснення виразно-сміслові сутності музичних елементів.

Так, на думку Л. Степанової, цінність герменевтичного опрацювання художнього тексту полягає в його сприянні цілісному сприйняттю, осягненню та розумінню художньо-естетичного образу й усвідомленню смислів та ідей (Степанова, 2018).

Розглядаючи сутність художньо-педагогічної інтерпретації, О. Ляшенко та О. Полатайко також акцентують на тому, що її підґрунтям є, по-перше, здатність самого викладача до емоційно-інтелектуального пізнання музичного твору, а, по-друге – вміння вербалізувати результати цього процесу і тим самим розкривати перед вихованцями смисл музичного образу та сприяти наданню йому художньо-емоційної впливовості на слухачів.

Не менш важливим є застосування герменевтично-вербальних прийомів у процесі формування здатності майбутніх фахівців до педагогічно-інтерпретаційної діяльності вміння спонукати своїх вихованців до самостійного осмислення й пошуково-інтерпретаційної діяльності. Так, А. Мамикіна у своїй статті «Формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки» визнає їх сутність як «...засвоений майбутнім фахівцем спосіб успішного самостійного оволодіння пошуково-аналітичними, виконавськими, художньо-вербальними і педагогічними діями», підґрунтям яких авторка визначає набуті знання й навички, які дозволяють утілювати образний зміст музичних творів і сприяти творчій самостійності здобувачів (Мамикіна, 2021, с. 23)

Отже, це зумовлює важливість *герменевтично-педагогічного компоненту*, сформованість якого стає підґрунтям осмисленого й суб'єктивно сприйнятого та відтвореного художнього задуму автора та його втілення на високому рівні емоційно-почуттєвого, інтелектуального осягнення й переконливого донесення до слухачів.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що компонентами педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва визнано мотиваційно-персоналізований, художньо-гностичний, виконавсько-інтерпретаційний, герменевтично-педагогічний компоненти.

Висновки до першого розділу

У розділі розглянуто сутність поняття «інтерпретація», його універсальність, зумовлену природою сприйняття інформації особистістю. Приділено увагу вияву своєрідності інтерпретації мистецьких творів у різних видах художньої діяльності. Зазначено, що їх пізнання й інтерпретація відбувається у процесі отримання інформації через сенсорні канали та їх емоційно-почуттєве, інтелектуально-аналітичне, цілісно-синтезуюче узагальнення, усвідомлення й трактування.

Висвітлено характерні особливості інтерпретаційної діяльності в галузі музичного мистецтва, обумовлені його звуковою, дистанційною й інтонаційно-мовленнєвою природою, плинністю розгортання творів музичного мистецтва, яка потребує участі «посередника» – виконавця, який відтворює для слухачів зафіксований композитором у нотному тексті художній задум.

Відзначено неможливість повної й точної фіксації художнього задуму композитором за допомогою нотного запису, що породжує проблему зіставлення об'єктивного і суб'єктивного аспектів у його озвученні виконавцем і створює умови для прояву індивідуальної творчості виконавця, його майстерності й здатності цілісно-інтуїтивно й деталізовано-аналітично осягати художній сенс, ідею, вкладену композитором у своє творіння.

Означене дозволило акцентувати, що набуття майбутнім викладачем вокалу інтерпретаційно-вокального досвіду є необхідним щаблем до оволодіння педагогічно-інтерпретаційною майстерністю, побудованою на засадах екстраполяції власного персоналізованого досвіду на вирішення вокально педагогічних завдань.

Крім того, на якість інтерпретаційно-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу впливає усвідомлення ними своєї місії як носіїв духовної, музичної культури, відповідальних за підготовку співаків нової генерації й готових до її здійснення завдяки набуттю належної мистецької, музикологічної, психолого-педагогічної й вокально-методичної підготовки, здатності проникати в художньо-образний сенс замислу композитора і спонукати до його самостійної інтерпретації своїх учнів/студентів. Досягнення інтерпретаційно-педагогічної майстерності майбутніми фахівцями потребує поєднання аналітично-інтелектуального та інтуїтивно-почуттєвого переживання й усвідомлення музично-стильових, інтонаційно-мовленнєвих і виконавсько-виразних засобів утворення художньо-образного сенсу вокального твору, на засадах чого виникає його особистісно-індивідуалізована інтерпретаційна версія.

З врахуванням означеного компонентами педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва визнано мотиваційно-персоналізований, художньо-гностичний, виконавсько-інтерпретаційний, герменевтично-педагогічний компоненти.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНЕ І МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

2.1. Наукові підходи й педагогічні принципи розбудови методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційно-педагогічної майстерності

Розбудова методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційно-педагогічної майстерності потребує всебічного методологічного обґрунтування, що відповідає сьогоденним вимогам підготовки високопрофесійних викладачів вокалу, здатних до творчої, пошуково-інноваційної діяльності, побудованої на міцному підґрунті науково-педагогічних здобутків у галузі мистецької освіти.

Гострота потреби забезпечення підготовки майбутніх викладачів вокалу сучасних закладів вищої мистецько-педагогічної освіти зумовлена сталими традиціями превалювання емпіричного підходу до викладання вокалу, в результаті чого значна частка досвідчених викладачів не озброєна належним чином знаннями в галузі методології, культурології, мистецтвознавства. Ураховуючи те, що підготовка фахівців цього напрямку за другим, магістерським рівнем вищої освіти розпочалася тільки на початку нового століття, зрозуміло є і недостатня кількість викладачів нової генерації, які отримали всебічну науково-професійну й вокально практичну підготовку. Це зумовлює важливість розроблення належних методичних посібників, їх доступності та практичної спрямованості, а також формування у здобувачів відповідальності за якість оволодіння сучасними прагматичними настановами, визнаними науковою спільнотою провідними орієнтирами для подальшого розвитку й удосконалення професійної майстерності, зокрема – і в галузі педагогічно-інтерпретаційної

майстерності викладачів вокалу, що підкреслюють у своїх працях Г. Ніколаї, (2021), Н. Овчаренко (2023), І. Полубоярина (2013), О. Реброва (2014) та ін.

Так, Н. Овчаренко зазначає, що зростання вимог до якості діяльності сучасних фахівців накладає на них особливу відповідальність щодо набуття наукової, методологічної та методичної компетентності, оволодіння науковим стилем мислення і здатністю їх поєднувати зі специфічними видами активності художньо-творчого характеру, властивими музичній, зокрема – вокально-виконавській та викладацькій діяльності (Овчаренко, 2014).

У вирішенні цієї проблеми ми звернулися до ідей, на яких ґрунтується обґрунтування змісту й завдань інтерпретаційного типу як двох способів пізнання й розуміння художніх феноменів, а саме – семіотичного й герменевтичного.

Їх зіставлення науковцями доводить, що перший із них, започаткований у структуралістській школі, виступає як метод, який передбачає застосування чіпкої та суворої логіки, «безпристрасної» методологічної настанови й надає певної об'єктивності здобутим знанням. Особливість герменевтичного підходу полягає, навпаки, саме в ліквідуванні дистанції між об'єктом та суб'єктом його сприйняття й застосування, за Шлеєрмахером, «психологічної інтерпретації» художніх феноменів.

Отже, семіотичний підхід є аналітичним за своєю сутністю і стосується виявлення певних мовленнєво-формотворчих особливостей музичного феномену. У зв'язку з цим варто зазначити, що такий аналіз, по-перше, передбачає виявлення його структурних елементів на типових для його організації рівнях, а саме – на акустично-звуковому, морфологічному, синтаксичному й архітектонічному. По-друге, сенс аналізу полягає не в простій фіксації особливостей його форми (у широкому сенсі цього поняття), а у виявленні взаємозв'язків між елементами структури цілісного феномену та в розумінні виокремлених елементів як знакових систем, яким властиві мовно-змістові й інтонаційно-виразові властивості.

Важливим умінням інтерпретатора в означеному процесі є здатність виокремлювати ті елементи, які набули в певному музичному тексті суттєвого емоційно-сміслового значення, а також виявляти «вузлові» елементи в його цілісній формі на різних рівнях її організації і зіставляти поміж собою та усвідомлювати й утілювати у виконавський або вербально-пояснювальний спосіб їх змістово-психологічний підтекст, припускаючи можливість інваріантного переживання й понятійно-інтелектуального трактування їх значущості.

При цьому, як зазначає С. Шип, відсутність належних знань щодо властивостей системної організації мовних засобів, та, додамо – досвіду інтерпретаційно-сміслового осмислення музичного тексту, викликає проблеми розуміння тексту, тому науковець визначає одним із центральних завдань музичної педагогіки розширення у здобувачів фонду відомих їм інтонаційних форм, які набули загальнозначущого змісту, а також формування мовної компетентності на засадах збагачення практики «активного творчого музикування та художнього переживання музики в різноманітних культурних контекстах» (Шип, 2019, с.)

Розглядаючи чинники, які обумовлюють ефективність звернення до принципів семіотичної інтерпретації, варто також акцентувати на наявності у здобувача настанови на семіотично-сміслове сприйняття художньої форми на всіх рівнях її прояву, його належної музично-теоретичної освіченості, емоційної чутливості й активної творчої уяви. Для майбутнього викладача також необхідними складниками вербально-інтерпретаційної діяльності є володіння необхідним тезаурусом, загальною культурою мовлення, тобто володіння педагогічно-риторичною майстерністю як заставою грамотного, доступного й художньо-переконливого висловлювання майбутнім фахівцем власних суджень і роздумів щодо особливостей музичного феномену. Відтак, формування означених умінь у здобувачів є важливим педагогічним завданням, вирішення якого має сприяти вдосконаленню в них здатності до осмислення структури

твору та його змістово-психологічної інтерпретації як на рівні окремих фрагментів, так і в їх сполученні в цілісному феномені.

Звернення до праці Ю. Лотмана «The Structure of the Artistic» підкреслює значущість вияву взаємозв'язків між окремими сегментами твору. За словами науковця, кожен його елемент, навіть якщо він «текстуально збігається, входячи у різні єдності загальнішого характеру, не дорівнює самому собі» (Lotman, 1977, s.1). Тобто, музична мова конкретного твору утворює систему, «...у якій значення одних елементів визначається іншими, а ціле виникає лише у взаємозв'язках» (там само, 5).

Отже, варто зазначити, що йдеться також про типові структурно-сміслові елементи музичного тексту та особливості їх прояву на різних рівнях організації музичних феноменів. У їх визначенні науковці застосовують різні підходи, серед яких нам найбільш близьким є визначення чотирьох рівнів організації музичної мови й будови музичних феноменів, а саме: фонаційний, морфологічний, синтаксичний і композиційний (Кьон, 2006; Тун Лінгге, 2022).

Фонаційний рівень стосується характеристики саме звукового матеріалу, який використовується в музичному мистецтві. Адже кожен звук характеризується певними фізично-акустичними властивостями та якісними характеристиками, відрізняючись за тембром, довготою, звучністю, нарешті – за висотною визначеністю. Варто відзначити, що музичний звук набуває цих властивостей, стаючи музичним матеріалом, який відрізняється від звуків шумових, що виникають стохастично в природі, побуті за своїми властивостями і за характером застосування. Отже, звук як музичний матеріал набуває особливої упорядкованості відповідно до закономірностей, вироблених у тисячолітній практиці музикування, які носять на собі певний вібиток своєрідних культур, музичних систем та інтонаційних епох.

Важливо також, що комплекс цих акустичних властивостей нерідко набуває для реципієнта також і естетичного значення та певним чином позначається на його оцінному сприйнятті. Якщо це стосується музичних звуків, то нерідко кажуть про красивий або дзвінкий, лункий голос співака, ніжне туше

піаніста, чудовий тембр скрипаля, тим самим виокремлюючи акустично-фізичні властивості й оцінюючи їх як естетичні об'єкти. Додамо, що при цьому саме голос людини містить у собі багато інформації, яка стосується її фізичного, психофізичного, емоційного стану, тобто містить у собі значно більше інформації, ніж інструментальні звуки. Незважаючи на це, окремі звуки не набувають художнього сенсу, а є тільки матеріалом для його утворення, який виникає завдяки певним співвідношенням звукових послідовностей, особливим чином їх інтонаційно-мовленнєвої організації, які склалися в музичній практиці.

Як було зазначено вище, у цьому руховому потоці науковці виділяють різні рівні його інтонаційно-мовленнєвої організації, а саме – морфологічний, синтаксичний, композиційний.

Морфологічного рівня організація музичної мови рівня відбиває граматичні властивості мовленнєвих структур і стосується закономірностей їх функціонально-структурної організації, які в поєднанні із засобами виконавської виразності забезпечують і деталізують смислове, емоційно-експресивне забарвлення музичного висловлювання мінімальних структурних фрагментів – мотивів, що значною мірою зумовлене їх спорідненістю з інтонаційно-виразовими й комунікативними особливостями мови: її висотними співвідношеннями, ритмово-динамічними особливостями, виділенням у мотивах «опірних» звуків тощо. Прояв окремих елементів науковці, зокрема – Н. Овчаренко, визначають як морфеми (Овчаренко, 2023), під якими в мовознавстві розуміється «...найменша одиниця з лексичним та граматичним значенням», що відповідає, за нашим уявленням, у музичній мові поняттю «мотив».

Рівень синтаксичного устрою феноменів музичного мистецтва стосується членування музично-мовного потоку на процесуально-сміслові відрізки, які сприймаються у порівнянні та протиставленні різних структурних будов – мотивів, фраз, речень, частин твору, тим самим надаючи їм конотативного, емоційно-афективного значення. Головну роль серед них відіграють просторово-часові, причинно-наслідкові співвідношення структурних

елементів, їх якісні властивості – симетричність/асиметричність, безперервність/переривання звучання частими паузами й нерегулярними цезурами; пропорційність/відсутність сталих пропорцій; однаковість будов, їх певна варіативність; міра вираження опірних (кульмінаційних) звуків у різних структурних елементах тощо.

Так, наприклад, точне повторення певного фрагменту звичайно сприймається як підтвердження музичної думки, а його варійоване повторення – як її розвиток; зміна засобів виразності у повтореній фразі, в поєднанні з іншими засобами музичного розвитку варіюванням інтервальної вагомості руху, додає нових відтінків їх виразності, емоційно-психологічної динаміки, надання різноманіття характерів музичному вислову – запитального, спонукального, драматичного тощо.

Таким чином, упровадження семіотичного підходу спрямовує увагу фахівця на всебічний аналіз і усвідомлення сутності знаково-змістових функцій елементів музичного твору на різних рівнях їх прояву: фонаційно-звуковому, морфологічно-інтонаційному, синтаксично-логічному, архітектоніко-композиційному.

Герменевтичний підхід до сприйняття й пізнання мистецьких феноменів, започаткований В. Дільтеєм (1966), акцентував на значущості внутрішнього сприйняття й досвіду, який стає підґрунтям уяви про цілісність феномену, сприйнятого через суб'єктивний світ реципієнта. Розвиток цих ідей засновником філософської герменевтики Х. Г. Гадамером (1988), стосується того, що інтерпретація різноманітних текстів є інструментом пізнання й самопізнання, у процесі якого сенс тексту не тільки реконструюється, але й конструюється завдяки додаванню індивідуальних мотивів і особистісно-пізнавального досвіду й діяльності, злиття об'єктивного й суб'єктивного, традиційного й інноваційного тощо.

Принципово важливим орієнтиром, на нашу думку, має стати позиція таких науковців, як О. Олексюк (2006), Г. Падалка (2008), О. Рудницька (2001), Н. Косінська (2021), О. Котляревська (1996) та ін., які наголошують на

необхідності поєднання образно-емоційного й образно-сміслового шляхів осягнення «художньої істини» музичних творів. З цього погляду цінною є точка зору, яка акцентує увагу на тому, що пізнання мистецтва відбувається на засадах алгоритму художнього мислення як реалізму уяви, надситуативно-перетворювального характеру вміння бачити ціле раніше його частин (Хоружа, 2008, с. 7).

Тому ми повністю згодні з позицією науковців, які акцентують, що, незважаючи на їх протилежність, саме органічне поєднання та взаємодоповнення структурно-аналітичного й інтерпретаційно-психологічного методів дослідження сутності музичного твору як цілісного мистецького феномену дозволяє виявляти, усвідомлювати та реалізувати смислові зв'язки між його елементами у всебічності його зв'язків з історико-культурним середовищем та індивідуально-особистісним духовним світом митця, який характеризується внутрішньою єдністю і багатозначністю.

За цих умов, як зазначає Н. Овчаренко, герменевтичний підхід становить «...загальну теорію інтерпретації та теорію розуміння цілісності художніх смислів творів», а семіотичний підхід відіграє роль наукового методу пізнання теорії знаку, що «...відповідає на питання: яким чином проходить комунікація між твором мистецтва та суб'єктом» і тим самим дозволяє усвідомлювати сутність інтерпретації музичного твору з точки зору знаку. Це зумовлює, на думку вченої, доцільність застосування семіотичного підходу «...в поєднанні з герменевтичним підходом, який базується на загальній теорії інтерпретації смислів музичних творів, сприяє поступовому осягненню студентами смислу вокального твору та формуванню здатності створення художньої інтерпретації» (Овчаренко, 2023, с. 190-191).

Тому ми повністю згодні з позицією науковців щодо органічного поєднання та взаємодоповнення структурно-аналітичного та інтерпретаційно-психологічного методів і підтримуємо їх упевненість у тому, що, незважаючи на протилежність означених наукових підходів, їх зіставлення дозволить майбутнім фахівцям виявляти, усвідомлювати й оприлюднювати виявлені

сміслові зв'язки між елементами цілісного мистецького феномену в усьому їх багатстві. Їх утворення, обумовлене історико-культурним середовищем, проявом індивідуально-особистісних, світоглядно-мистецьких уявлень і музично-інтонаційного досвіду митця, дозволяє виконавцеві проникнути в глибини внутрішньо-сміслового устрою творів і досягти «секрети» їх художньої цілісності.

Отже, визнання доцільності взаємодоповнення означених шляхів пізнання музичного мистецтва уможлиблює визначення обраного нами наукового підходу як *семіотично-герменевтичного*. Цінними з цього погляду є міркування С. Шипа, який зазначив, що «проблема розуміння тексту може виникнути від незнання властивостей системної організації мовних засобів», тому науковець вважає одним із центральних завдань музичної педагогіки розширення у здобувачів фонду відомих їм інтонаційних форм, які набули загальнозначущого змісту, а також формування мовної компетентності на засадах збагачення практики «активного творчого музикування та художнього переживання музики у різноманітних культурних контекстах» (Шип, 2004).

Тому цілком закономірним є висновок щодо того, що здатність поєднувати отримані в результаті аналізу об'єктивні знання з їх художньо-психологічним трактуванням, потребує розвиненого музичного сприйняття та музично-теоретичної оснащеності й готовності до переживання й понятійно-інтелектуального трактування значущості здобутків здійсненого аналізу в процесі педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

З цього стає ясным, що для майбутнього фахівця необхідною є готовність до усвідомленого самоаналізу власних музично-мистецьких вражень, а також уміння їх вербалізувати у процесі інтерпретаційно-педагогічній діяльності, що дає підстави вважати доцільним дотримуватися *принципу активізації художньо-ціннісної рефлексії* як засобу свідомої трансформації почуттєво-логічних переживань і логічних суджень у площину вербального (у нашому випадку – педагогічного) спілкування та принципу художньо-аттрактивного стилю педагогічного спілкування. У цьому процесі важливим є удосконалення

розвинених музичних здібностей і музичного мислення й музикознавчої компетентності, які мають виступати тригером для вдосконалення їхньої мовленнєвої культури й комунікативно-педагогічних, художньо-орієнтованих властивостей і тим самим сприяти підвищенню якості рефлексивної свідомості реципієнтів.

Отже, застосування семіотично-герменевтичного підходу спрямовує увагу фахівця на всебічний аналіз і усвідомлення емоційно-сислової сутності знаково-змістових функцій елементів музичного твору на фонаційно-акустичному, морфологічно-інтонаційному, синтаксично-процесуальному, архітектоніко-композиційному рівнях і потребує від реципієнта володіння засобами їх вокально-виразного втілення у виконавстві, та опанування культурою вербального представлення власного переживання-трактування художньо-образного змісту твору й особливостей його виразу автором та інтерпретатором під час педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Такий підхід дозволяє, на наш погляд, подолати недоліки досить типових для широкої практики двох типів характеристики творів: першого, який робиться на основі умоглядного аналізу його музично-мовних елементів і особливостей форми творів або вільний, так званий «поетичний переказ» сюжетно-фабульного змісту вокального твору.

Вирішення цих питань тісно пов'язане з усвідомленням специфіки музичного мистецтва й засвоєнням орієнтирів, які дозволяють розмірковувати про цінність музичного твору як художнього феномену. Важливим «маркером» міри довершеності твору або його виконавської інтерпретації є категорія стилю, який, за визначенням С. Шипа, є надзвичайно масштабним, ємним і семіотичним знаком, якому властиві ознаки цілісності, органічності та змістовності. Звернемо увагу також на акцентування В. Медушевським діалектики стильових проявів, сутність яких становить безпосереднє втілення стильової форми як «...множинного відображення певного стилю у дзеркалах інших стилів» (1984, с. 9). Отже, оволодіння майбутніми фахівцями здатністю до усвідомлення сутності поняття стилю та системутворювальних ознак його прояву в

різноманітних феноменах музичного, зокрема – вокального мистецтва значною мірою і формується у процесі порівняння й уособлення стильових ознак різних за їх проявом творів.

Виходячи з цього, визначимо роль *компаративно-стильового підходу як засадничого для вирішення завдань нашого дослідження*, у підґрунті якого лежить технологія порівняльного аналізу досліджуваних феноменів.

Питанням порівняльно-стильового аналізу приділяли увагу музикознавці, починаючи з початку 20-го століття. Серед них – відомий австрійський учений Хайнріх Шенкер (Heinrich Schenker, 1932), який власне і запровадив ідею порівняльного аналізу стилю в музиці на засадах аналізу структури музичних творів, гармонії, мелодії, контрапункту й застосування отриманих результатів для вивчення різних стилів, включаючи класику, бароко й романтизм. Відзначимо також праці Рудольфа Реті (Rudolf Reti, 1951), який вивчав способи зміни, трансформації та використання музичних тем у різних стильових композиціях, а також дослідження Аллена Фортні (Allen Forte, 1962), який порівнював гармонічні структури різних музичних творів за власною методикою «тернерового програмного аналізу» задля вияву спільних і відмінних елементів у різностильових музичних феноменах.

Отже, цілком закономірно, що в нашому дослідженні ми маємо ґрунтуватися на здобутках компаративно-стильового підходу. З цією метою розглянемо спочатку сутність поняття стилю як феномену, який сучасні науковці вважають ключовим мистецтвознавчим поняттям, «...без якого неможливе пізнання будь-якого художнього явища» (Лігус, 2019, с. 106).

Відзначимо, що складність і багатоаспектність означеної категорії зумовила різноманіття наукових концепцій і тлумачень, представлені в працях Б. Асаф'єва, (Asaf'ev, 1976), О. Котляревської (2016), В. Медушевського (1984), В. Москаленка (1994) С. Тишка (1993), С. Шипа (2022) та ін. науковців. Звернемося до найбільш значущих, з нашого погляду, визначень поняття музичного стилю, аналіз яких дозволить надати достатньо повне і всебічне уявлення щодо сутності феномену стилю й ролі виконавців, які виступають

акторами певної якості стильового втілення художньо-образного змісту музичного твору.

Найбільш узагальнену дефініцію музичного стилю знаходимо у В. Медушевського, який визначає її сутність як «світоспоглядання, що інтонується» (1984, с. 16), тобто як феномен, який виникає під впливом світосприйняття, ціннісних орієнтацій митця, відповідним чином реалізованих у формі художніх уявлень, концепцій, конкретних музичних образів і відповідних засобів їх виконавського втілення.

На думку відомої української вченої Н. Горюхіної, у аналізі феномену музичного стилю важливо визначити, що це поняття є «...системою стійких ознак художнього явища» (1985, с. 98), які слугують диференціації та інтеграції розмаїття їх прояву в різних формах реалізації. До таких форм прояву науковці, зокрема Н. Косінська (2021), С. Тишко (1993), В. Москаленко (1994) та ін., відносять їх індивідуально-авторський прояв, відображення в особливостях художніх напрямів, національно-культурних традицій, відмінності, властиві певній історичній епосі з її провідними ідеологемами, які виражаються «...через сукупність інтонаційних констант» (Тишко, 1993).

Привертає увагу також визначення Ю. Каплюк сутності поняття «стиль», під яким дослідниця розуміє «...узагальнення об'єктивних (колективних) та суб'єктивних (індивідуальних) уявлень, що виникають як результат практичного чи слухового сприйняття певної кількості музичних творів» (Каплюк, 2019). Унаслідок цього, на думку вченої, у свідомості музиканта формуються стійкі образи різних стильових систем, на засадах чого і здійснюється аналіз стилю творів.

До важливих особливостей стилю науковці відносять ієрархічно організовану систему елементів, які завдяки цьому органічно пов'язуються поміж собою та вступають у взаємодію, утворюючи цілісність феномену. З цього погляду поняття стилю має розглядатися як багаторівнева система, яка реалізується в діалектиці загального, особливого й одиничного, які розкриваються через співвідношення суспільного, соціокультурно-зумовленого

стилю епохи, його втілення в певному художньому напрямі або школі та їх прояву на рівні індивідуальних художніх концепцій і мистецьких феноменів у їх проєктивно-предметній та виконавсько-презентаційній формі побутування в середовищно-суспільному полі.

Отже, узагальнюючи думки різних науковців, зазначимо, що будемо розглядати музичний стиль як уособлений і найвищий рівень прояву художньої єдності множин різноманітних художніх феноменів – від конкретних творів та індивідуального «почерку», властивого певному автору, до сукупності споріднених за ключовими ознаками музичних феноменів, які належать до певного художнього напрямку, історико-культурного періоду, національно-мистецької школи, індивідуально-особливого стилю. Реалізуючись на національно-історичному й соціокультурному підґрунті, стильові особливості проявляються в характерних рисах інтонаційного матеріалу (інтонаційного словника епохи за Б. Асаф'євим), у доборі виконавсько-виразових засобів і виконавських манерах, які використовують музиканти у процесі актуалізації музичного твору як озвученого феномену (Asaf'ev, 1976).

Для нас важливим є також питання так званої «двоїстої сутності стилю», зрозумілої як свідчення наявності внутрішніх, діалектичних протиріч. Цей феномен науковці трактують як прояв єдності стабільного й інваріантного традиційного й новаторського, загального, типового й особливого, одиничного, індивідуального» (Корзун, 2014; Рябуха, 2013).

Отже, як свого часу зазначив Р. Інгарден, з цього погляду твір мистецтва є кістяком, схемою, яка оживає безпосередньо у виконавсько-конкретизуючій діяльності, в якій реалізується одна з можливих інтерпретаційних версій, тому її пізнання відбувається найбільш повно у зіставленні з іншими варіаційними моделями (Інгарден, 1962).

Так, В. Москаленко акцентує на тому, що індивідуальний прояв музичного стилю становить «...психологічно зумовлену специфічність музичного мислення, що виражена відповідною системною організацією ресурсів музичної

мови в процесі створення, інтерпретації та виконання», зрозумілого як процес музичного інтонування (Москаленко, 1998, с. 88-89).

С.Тишко визначає сутність поняття музичного стилю як систему стійких ознак музичних явищ та їх диференціації й інтеграції на різних рівнях і акцентує на важливості переходу їх семантики в конкретну систему музично-виразних засобів (Тишко, 1993, с. 3-4), що, на наш погляд, покладає відповідальність на виконавців як виразників глибинного змісту музичних феноменів. Адже різноманітна художня діяльність набуває суспільної значущості тільки в тому випадку, якщо вона виникає в результаті мисленнєвого пізнання митцем сутності соціальних явищ, які відбуваються в духу епохи, актуальних і потенційних реципієнтів певного суспільства, їх очікувань від сприйняття мистецтва (І. Зязюн, 2003; О. Олексюк, 2019; О. Рудницька, 2001; Л. Степанова, 2017, Vygotsky, 1974).

Цілком закономірно науковці пов'язують поняття музичного стилю і з проявом індивідуальних особливостей виконавців, які виступають інтерпретаторами авторських творінь, їхнього музичного досвіду й освіченості, які обумовлюють глибину й адекватність стильових уявлень, а з цим – і характер інтерпретаційно-виконавської та інтерпретаційно-педагогічної діяльності фахівця.

Конкретизуючи завдання, які має виконувати виконавець, Н. Рябуха зазначає, що їх сутністю є «відтворення композиторського задуму, пов'язане з формуванням виконавської концепції на основі детального вивчення тексту як цілісної індивідуально-стильової системи музично-виразних засобів», тому для сучасного виконавця-інтерпретатора важливо розуміти музично-виконавський процес як єдність композиційних, семантичних та виконавських засобів реалізації звукообразної концепції музичного твору, яке передбачає «взаємодію історико-стильового й композиційно-технологічного аспектів виконавського мислення», розуміння музичної семантики змісту і зумовлює реалізацію об'єктивно-суб'єктивної сутності творчо-виконавського процесу (Рябуха, 2013). Крім того, науковиця акцентує, що процес виконавського трактування тексту

залежить від специфіки середовища, культурно-історичних умов і обставин, які, за її висловом «...на кожному новому етапі історії породжують інші смислові виміри форм і засобів утілення звукообразних ідей» (там само).

Це твердження в цілому узгоджується з провідними положеннями соціокультурної теорії Л. Виготського, відповідно до яких художня діяльність нерозривно пов'язана з пізнанням сутності соціокультурних явищ і формується під впливом змін, які відбуваються в суспільстві, його духовних ідеалах, в устремліннях суспільства певної епохи, культурно-історичного періоду (Vygotsky, 1974).

Узагальнюючи, відзначимо, що інтерпретація твору майбутнім виконавцем передбачає аналіз і виявлення сутності музичного твору як цілісного феномену, об'єктивованого в музичному тексті, а також особливості трактування його художнього сенсу виконавцями засобами індивідуально винайдених засобів виконавської виразності. Їх пошук і вибір здійснюється музикантом з орієнтацією на уявний ідеал, створений ним у результаті злиття аналітично-усвідомленої роботи з текстом твору й вироблення художньо-динамічного уявлення щодо образу виконуваного твору, який викристалізовується в його власній інтерпретаційній версії. З цього погляду вокально-педагогічна діяльність має спрямовуватися на вирішення двовекторного завдання: навчати здобувачів умінню самостійно здійснювати аналіз творів, розробляти власну інтерпретаційну модель та втілювати її, застосовуючи сформовані фонаційно-технічні й виконавсько-виразні вміння.

Виявлення особливостей різноманіття інтерпретації ідей і засобів їх утілення повертає нас до особливостей застосування ідей компаративістики та їх реалізації у процесі здійснення порівняльного аналізу, спрямованого на вияв загальних та індивідуальних стильових відмінностей творів, поглиблений інтонаційно-виконавський аналіз, який передусє розробленню особистісно-індивідуалізованої художньо-виконавської та педагогічно-інтерпретаційної версії твору. Характер утілення його образного змісту визначається мірою його відповідності індивідуально-психологічних особливостей музиканта, його

освітніх і виконавсько-технологічних властивостей співака – його темпераменту, спрямованості – інтровертний або екстравертний, емоційно-вольовим якостям, провідному типу мислення – інтуїтивно-спонтанному, або абстрактно-логічному, завдяки чому у виконавському процесі таких співаків переважає імпровізаційність або чітка вивіреність у розкритті динаміки розвитку художнього образу і певною мірою відбиває індивідуальний стиль виконавця, його виконавсько-стильові потенції з погляду культурно-історичної детермінованості.

Основна ідея компаративно-стильового підходу полягає в тому, що порівняння різних елементів, стилів або культур може призвести до виявлення загальних закономірностей, встановлення взаємозв'язків та виявлення їх унікальних особливостей. Цей підхід допомагає краще розуміти досліджувані феномени та з'ясувати суттєві зміни, що відбуваються в ній із плином часу або внаслідок взаємодії різних культурних контекстів.

Важливою вимогою компаративного аналізу є відповідність підґрунтя, за яким відбувається порівняння певних феноменів. Тому відзначимо, за якими ознаками ми вважаємо доцільним здійснювати порівняльний аналіз вокально-художніх феноменів з метою сприяння формуванню педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу. До них відносимо:

- порівняння творів композиторів різного стилю, в основі яких лежать подібні за характером, обрієм переживань, образом ліричного героя у його зверненні до «вічних» людських проблем, наприклад – теми життєвого самопочуття, особистісних стосунків, внутрішньої боротьби тощо;
- порівняння художнього сенсу поетичного джерела, яке було покладено композитором у основу відповідного музичного твору та особливостей останнього з погляду особливостей трактування вербального тексту;
- за наявності – порівняння творів різних композиторів, які зверталися до одного й того самого поетичного джерела;
- порівняння індивідуально-стильового підходу різних співаків до втілення художньо-образного змісту й характеру ліричного героя певного твору;

- виявлення особливостей виконання твору виконавцем у різні періоди його творчого становлення;
- порівняння виконавської інтерпретації в оприлюдненні одного твору з різною метою (навчально-демонстраційною, конкурсно-іміджевою, педагогічною, просвітницькою) або для слухачів різного віку й музичної підготовленості.

Отже, множинність індивідуальних композиторських і виконавських стилів у різних формах їх прояву є предметом компаративного аналізу, здійснюваного за такими ознаками, як міра адекватності виконання визнаним особливостям стилю композитора, культурно-історичним, національним виконавським традиціям тощо. При цьому значна частка фахівців акцентує, що мистецький твір є лише схемою, кістяком, який оживає виключно в конкретному, в нашому випадку – виконавському або аудіально-перцептивному процесах (Р. Інгарден, 4, с. 83). Зазначене свідчить про важливість визначення таких векторів порівняльного аналізу, як авторський і виконавський стилі. Перший із них проявляється через відбір інтонаційно-мовленневих і структурно-організаційних засобів викладу музичних ідей, а другий – через добір засобів виконавської виразності, якими володіє і здатен використовувати виконавець.

Звернення до музикознавчої та психолого-педагогічної літератури свідчить про функціональну багатомірність музичного мистецтва та можливостей його інтерпретації, яка має підтримуватися відповідною підготовкою майбутніх співаків і відповідно побудованим вокально-педагогічним процесом.

Одним із важливих принципів його побудови з цього погляду вважаємо дотримання принципу *художньо-педагогічної толерантності*, сутність якого полягає в готовності викладача не нав'язувати власне розуміння щодо інтерпретації твору з репертуару здобувача, а організувати вокально-педагогічний процес як сумісне обговорення, пошук і апробацію різних інтерпретаційних версій і варіантів їх виконавського втілення. Саме такий

підхід, по-перше, формує в майбутнього фахівця відчуття поваги до нього як до творчої особистості, по-друге, сприяє підвищенню відповідальності за якість своєї вокально-навчальної та виконавсько-інтерпретаційної діяльності, по-третє, стимулює розвиток самостійності мислення, здатність до поглибленого аналізу творів зі свого репертуару й розроблення власних індивідуалізовано-особистісних версій їх інтерпретації.

Реалізація цього принципу має базуватися на постійній активізації сенсорно-аудіальних, почуттєво-інтуїтивних уявлень, збагаченні музикологічних знань, наданні їм голографічності, гнучкості й інтегративно-узагальненого характеру, удосконалення здатності як до текстового, так і до слухового аналізу засвоюваного репертуару. Важливою реалізація принципу педагогічної толерантності є і з погляду вдосконалення особистісно-діяльнісних властивостей здобувачів, їх творчої активності, здатності до самореалізації в процесі оволодіння педагогічно-інтерпретаційною майстерністю.

Науковим підґрунтям, реалізація положень якого, за нашим уявленням, сприятиме вирішенню цих завдань, є *суб'єктно-комунікативний підхід*. Уявлення щодо його ефективності у процесі формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності базується на тому, що комунікативна функція музичного мистецтва вважається однією з найбільш значущих у багатомірному функціональному спрямуванні музичного мистецтва. Аналіз означеної функції широко представлений у роботах таких науковців, як Л. Бочкар'єв (1997), М. Каган (2002), М. Прищак (2020), А. Костюк (1965), О. Котляревська (2016) та ін. Тому не випадково в музикознавчому й педагогічному розумінні виконавство розглядається не тільки як інструмент реалізації художнього задуму автора твору, але й як своєрідний спосіб духовного спілкування і процесу художньо-творчої комунікації.

Аналізується дана проблема і в працях фахівців у галузі вокально-фахової підготовки, зокрема – в працях В. Антонюк (2010), О. Василенко (2003), Н. Гребенюк (1999), Н. Овчаренко (2014), О. Стахевича (2014) та інших фахівців, які розглядають вокальне виконавство як спосіб мистецької

комунікації та художнього впливу на особистість, у підґрунті яких лежить майстерність індивідуально-виконавської інтерпретації, забезпечена володінням співацькою технікою як способом донесення художньої, емоційно-інтелектуальної й особистісно «пофарбованої» інформації.

Такий підхід дозволяє, на наш погляд, ставитися до виконавської творчості як феномену, який втілюється в різноманітних формах художньої комунікації та включає і віртуальне спілкування з духовим світом композитора, який уособлює узагальнено-духовну атмосферу культурно-історичного періоду, і «діалог із собою», власними переживаннями та враженнями, і оволодіння технологією сугестивно-художнього впливу (за Н. Кьон) у процесі спілкування зі слухачами.

З цього приводу Т. Жигінас зазначає, що процес встановлення творчого контакту зі слухацькою аудиторією є надзвичайно важливим для досягнення виконавцем стану «сценічного піднесення». «Реакція слухачів, – пише вчена, – виступає каталізатором, надає динамізму в досягненні митцями творчих здобутків під час публічного виступу» (Жигінас, 2004, с.).

Як зазначає Ян Пенфей, співак як артист орієнтується на слухача і на його естетичні запити, які є наслідком певної художньо-естетичної обстановки, варіює як інтерпретацію кожного окремого музичного твору, так і всього репертуару загалом. Слухач є своєрідним камертоном, за яким «налаштовує» свою творчість виконавець. У результаті постійного контакту з публікою в інтерпретатора створюється певна модель слухацького сприйняття, яка постійно коригується, що дозволяє реагувати на зміни в ціннісній орієнтації та настрої аудиторії.

Відзначають науковці й те, що комунікативна спрямованість музичної діяльності невідривна від прояву суб'єктності, породженої саме відносинами з уявленнями і духовною творчістю інших особистостей. Це цілком справедливо дає підстави М. Прищаку стверджувати, що суб'єктність і комунікативність – «...це дві взаємовизначальні, взаємозалежні, взаємодоповнювальні інтегральні властивості буття людини, зокрема буття особистості» (Прищак, 2020, с.4). Саме в такому зіставленні, на думку науковця, суб'єктність набуває мотиваційної,

інтеграційної, регулятивної функції і відіграє роль координаційного центру життєтворчості та життєдіяльності людини, «актуалізує як розвиток суб'єктності особистості, так і її ефективну комунікативність і взаємодію в соціумі, тим самим формуючи комунікативну свідомість особистості в діалозі з «іншими», регулюючи процеси співробітництва, персонального ставлення й самоствавлення, почуття відповідальності тощо (там само).

Алгоритм аналізу й інтерпретації має реалізуватися як поєднання і прояв інтуїції та здатності до імпровізації, осяяння, породженого сумісною натхненною працею, в умовах певної імпровізаційності перебігу вокально-освітніх процесів і роботи над інтерпретацією творів. Умовами сприяння стає психологічний клімат занять, а також важливі для цього процесу комунікативні властивості й емпатійні якості.

Важливим принципом реалізації комунікативно-суб'єктного підходу у формуванні інтерпретаційно-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу вважаємо надання цьому процесу комунікативно-персоніфікованого вектору на засадах упровадження *принципу стимуляції персоніфікованого проникнення здобувачів у художній задум автора твору*. Як зазначають О. Боличева (2016); Ло Чао (2016); М. Тимошенко (2014) та ін. науковці, у вокально-педагогічній підготовці майбутнього фахівця важливу роль відіграє прихильність принципу персоніфікованої взаємодії учасників вокально-освітнього процесу, відповідно до якого в останньому «...враховується якомога більше чинників – від індивідуальних особливостей студентів (особистісних, фізіологічних і професійних) до здатності викладача і студентів до сумісної творчості під час навчально-виховного процесу» (Овчаренко, 2023, с. 58).

На думку О. Боличевої, персоніфікація освітнього процесу посилює його суб'єктність завдяки взаємодії всіх учасників і тим самим – його гуманістичне спрямування завдяки активізації діалогічності й відкритості педагогічного спілкування, здатності до обґрунтованого вираження власної особистісно-професійної позиції, надання багатозначності інтерпретації

творів і трансформації її смислів залежно від контексту й мети інтерпретаційної та педагогічної діяльності (Боличева, 2016).

Особливого значення, на думку Ло Чао, набуває впровадження технології персоніфікації саме у вокально-освітній діяльності, яка сприяє налаштуванню музиканта «...на трактування художнього образу вокального твору як персоніфікації багатьох мистецьких та соціокультурних смислів» і дозволяє особистості опанувати «...навички глибокого семіотичного та герменевтичного аналізу вокальних творів як носіїв різнобічної мистецької, соціокультурної, особистісно-психологічної інформації» (Ло Чао, 2016, с. 33).

Важливого значення набувають ефекти персоніфікації у процесі педагогічної інтерпретації завдяки спільній діяльності всіх учасників педагогічно-інтерпретаційного процесу, в якому кожен із них презентує «...потенції власного сприйняття професійного досвіду, світосприйняття та світогляду» (Боличева, 2016, с.21)

З цього приводу нашу увагу привернуло трактування процесу втілення виконавцями під час виконання музичного твору його художньо-образного змісту як вислову «ліричного героя», який при цьому, на думку Катрич, набуває синкретичної, композиторсько-виконавської специфіки (Катрич, 2000). Таким чином, співак нібито ототожнює себе з героєм твору і виступає від його імені, що накладає на виконавця відповідальність не тільки за музично-інтонаційний аспект інтерпретації, але й за його втілення в зовнішніх проявах артистично-сценічного трактування його образу.

У дослідженнях, присвячених цьому аспекту виконавства, зокрема, в працях І. Єргієва (2016), Вань Ченя (2016) зазначається, що таке розуміння виконання твору як виразу емоційних станів і переживань ліричного героя найбільше відповідає особливостям вокально-виконавського процесу, точніше – більшості вокально-виконавських висловлювань, які здійснюються від його особистого імені.

Здатність до втілення образу «ліричного героя», з одного боку, визначається мірою його відповідності індивідуально-психологічним

особливостям виконавця – його темпераменту, інтонаційній спрямованості (інтровертній або екстравертній), емоційно-вольовим властивостям, а також провідному для співака типу мислення й поведження – інтуїтивно-спонтанному, або абстрактно-логічному, нарешті – якості його мистецько-освітньої та виконавсько-технологічної оснащеності. Усі ці ознаки певним чином відбиваються на індивідуальному стилі виконавця, його виконавсько-стильових потенціях з погляду їх культурно-історичної детермінованості, на преференціях щодо жанрової визначеності творів та їх героїв: ліричних, драматичних, споглядально-епічних, жартівливо-ігрових тощо. Відбиваються означені властивості й на загальному стилі виконавського процесу кожного співака, зокрема – у перевазі імпровізаційності або чіткої вивіреності розкриття динаміки розвитку художнього образу.

Важливу роль також відіграють його емпатійні властивості, здатність до співчуття й усвідомлення почуттів іншого: за нашим переконанням, саме ці властивості дозволяють співакові реалізувати артистичні потенції й досягати психологічно-переконливого перевтілення.

Необхідність урахування цих факторів обумовлює визнання ролі *творчо-особистісного підходу* як одного з провідних у формуванні в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності. Обираючи його, ми виходимо з того, що феномену майстерності іманентно властивий творчий характер, при чому – як за кожним його складником – інтерпретаційним і музично-педагогічним, так і в їх цілісному, інтегративно-синтезованому прояву в набутій майбутнім викладачем вокалу педагогічно-інтерпретаційній майстерності.

Особистісна підготовка майбутніх фахівців у цьому ключі означає не тільки їх виховання як творчих фахівців, здатних розробляти та втілювати власну інтерпретаційну версію вокального твору, але й готових надихати на її самостійне створення своїх вихованців. Останнє з необхідністю висуває відповідні вимоги як до персональних властивостей майбутніх викладачів, так і набуття майстерності в будованні освітнього процесу.

У формуванні першого зазначеного аспекту відзначимо роль таких особистісних рис, як гнучкість мислення, винахідливість, розвинена педагогічна інтуїція, артистизм, позиціонування себе як авторитетного фахівця в галузі вокального мистецтва, здатного, в той самий час, проявляти повагу й розуміння різноманітних точок зору в розробленні інтерпретаційних версій вокального твору. Крім того, майбутній фахівець має володіти демократичним, діалогічно-творчим стилем спілкування з майбутніми вихованцями, емпатійними якостями й умінням здійснювати їх психологічну підтримку, особливо – під час тимчасових невдач, сприяючи тим самим формуванню в них уміння переборювати труднощі, проявляти психологічну витривалість і наполегливість у досягненні поставлених завдань і винаходити найбільш ефективні методи та способи подолання складнощів, стимулюючи їх до натхненної і продуктивної діяльності у процесі роботи над інтерпретацією свого репертуару.

Варто також ураховувати, що в цьому разі може виникати неспівпадіння пропонованої здобувачем власної версії і тих уявлень щодо художньо-виразного виконання твору, яке скалилося на цей час у викладача. Рішуче відмовляючись від авторитаризму в цій справі, маємо визнавати, що постулат щодо множинності інтерпретаційних версій твору поширюється і на студентів та магістрантів. Важливо на цьому шляху є його здатність обґрунтовувати власний варіант трактування художнього сенсу твору та дотримуватися вимог стильової відповідності й переконливості.

Вирішенню цього завдання має сприяти, за нашим уявленням, упровадження принципу *психологічної підтримки інтерпретаційно-методичної ініціативи майбутніх викладачів вокалу*;

З цього витікає необхідність приділення уваги вдосконаленню особистісних властивостей і творчих здібностей майбутніх викладачів вокалу на шляху формування в них інтерпретаційно-педагогічної майстерності. Набуття цих якостей має сприяти вмінню викладача стимулювати наполегливе й натхненне оволодіння своїх вихованців здатністю до розроблення інтерпретації творів та її втілення у власній діяльності, застосовуючи такі методи, як

переконання, пояснення, формулювання системи конкретних завдань пізнавально-аналітичного, творчо-презентаційного характеру, які вимагають прояву методичної гнучкості й винахідливості, залучення здобувачів до вправ на тренування сценічної уваги, емоційно-вольової концентрації, навичок м'язового й вокального самоконтролю й самооцінки, емпатійності та її противаги – художньо-педагогічної сугестивності, в яких поєднуються уява, фантазія і цілеспрямованість у їх втіленні як мети вокально-творчої діяльності.

Наступним у реалізації особистісно-творчого підходу визначаємо *принцип активізації художньо-асоціативної уяви майбутніх викладачів вокалу*. В його основі лежить уявлення щодо того, що художня культура й мистецтво – це особлива сфера діяльності, підґрунтям якої є оперування художніми образами, уявленнями та емоціями. Відомий синкретизм художніх проявів, із яких починалась історія становлення мистецтва, не зважаючи на їх подальше розгалуження на різні види діяльності, не відмінює внутрішню спорідненість різних видів художньої діяльності, про що свідчить популярність їх синтетичних видів і постійне звернення науковців і практиків до налагодження міжвидових зв'язків, шляхом упровадження інтегративних занять, у процесі яких має досягатися збагачення й посилення їх емоційно-інтелектуального впливу на сприйняття особистості.

Вокальне мистецтво належить саме до синтетичного виду художньої діяльності, у якому імпліцитно міститься поєднання декількох видів мистецтва, а саме: музично-виконавського, літературного (поетичного) та сценічно-драматичного, які мають реалізуватись у процесі їх інтерпретації й формуватися в процесі навчання майбутніх фахівців. Так, на якості співу відображаються здатність співака до цілісного охоплення музичних творів у їх симультанному уявленні значною мірою, як зазначають науковці, завдяки включенню аналогій зорово-просторового, рухово-пластичного, емоційно-гедоністичного характеру, інколи – синестезії, міра їх пластичності, зовнішнього прояву регульованих емоцій, сценічного артистизму.

Варто також урахувати, що досвід художніх переживань і пізнання, накопичений майбутніми фахівцями у процесі долучення до суміжних мистецьких сфер, сприяє досягненню успіху у вокально-виконавській діяльності в різний спосіб. По-перше, долучення до хореграфічно-рухових видів діяльності сприяє удосконаленню навичок пластичного володіння тілом, м'язовим станом, що, як відомо, є продуктивним шляхом відчуття свого тіла як резонатора, сприяє вивільненню від психологічної перенапруги та оволодінню здатністю до самоконтролю й самокорекції. В сукупності всі ці фактори безпосередньо впливають на стан співацьких м'язів, якість фонаційного дихання, темброві фарби голосу, а в цілому – на акустико-естетичні та змістово-виражальні можливості співака.

Такий досвід, як для співаків, так і для майбутніх викладачів вокалу та їхньої педагогічно-інтерпретаційної діяльності важливий також як шлях до збагачення їхнього художньо-асоціативного тезаурусу, фантазії та творчої уяви.

Звернемо увагу також на те, що, як зазначає С. Шип, «конотативний зміст найчастіше не «витагується» безпосередньо зі знакової форми, а «домислюється» до основного значення внаслідок того, що цей знаковий предмет пов'язується у свідомості особистості з «...якимись іншими знаками й текстами, з мовленнєвою ситуацією, особистістю людини, іншими подіями, ідеями тощо», тобто утворюється під впливом певного контексту (Шип, 2023), до якого ми відносимо як художньо-мистецькі асоціації, так і естетико-гедоністичні, емоційно пофарбовані враження особистості, які підсвідомо й інтуїтивно «оживають» у вигляді спонтанних асоціацій під час сприйняття, переживання й осмислення музичних образів.

Для вокалістів особливо значну роль відіграють, зокрема, здатність сприймати художній підтекст і багатозначність поетичних образів, які покладено в основу вокального твору, зіставляти його власне сприйняття й осмислення з інтерпретаційною версією, створеною композитором. Цей факт пояснює важливість усвідомлення виконавцями сутності засобів поетично-вербальної виразності, зокрема – метафоричності мовлення, смислової виразності прийомів

гіперболізації, відчуті краси та специфіку вимови, прийомів алеаторики, фонетичних особливостей різних мов, на яких виконуються твори тощо. Крім того, осмислення поетичного тексту сприяє і збагаченню лексичного тезаурусу майбутніх фахівців, їх здатності висловлювати власні враження й уявлення щодо художнього сенсу музичних творів.

Добре відомий науковцям та практикам також вплив зорових асоціацій на вибір виконавцями тембральних фарб, побудову динамічного плану виконання, зіставлення процесуального викладу музичного твору в його сублімативно-цілісному відображенні за допомогою «просторових видів мистецтва – живопису, графіки, архітектури тощо. Надзвичайно важливу роль відіграють і пластично-рухові асоціації, які стають невід'ємною часткою сприйняття й переживання і виконання музичного матеріалу. Спорідненими та природними є й асоціації з динамікою побудови мовленнєвих структур – слів, виразів, речень, абзаців тощо, усвідомлення значущості виявлення й розподілу кульмінацій тощо.

Зазначене свідчить про важливість упровадження *принципу активізації естетико-художніх асоціацій*, наявність яких уможливорює поглиблення переживання й усвідомлення виразно-змістової сутності художнього сенсу музичних творів та їх переконливо-творчої, індивідуалізованої виконавської та педагогічної інтерпретації.

Формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу відбувається у процесі й завдяки набуттю ними комплексу вокально-виконавського досвіду, знань щодо виявлення особливостей художньо-образного сенсу музичного твору й логіки його динамічного вибудовування завдяки застосуванню адекватних засобів виконавської виразності, помноженої на педагогічну майстерність і комплекс позитивно-особистісних властивостей, завдяки яким на заняттях забезпечиться комфортно-творчий психологічний клімат, діалогічний стиль спілкування, а в майбутніх співаків збагачується світобачення, удосконалюються професійна

умотивованість, позиціонування себе як особистості, готовою до творчої та натхненної інтерпретаційної діяльності.

Підґрунтям ефективного формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності визначено звернення до концептуальних ідей герменевтичного, компаративно-стильового, суб'єктно-комунікативного, особистісно-творчого наукових підходів.

Схарактеризовано педагогічні принципи, за засадах яких має вибудовуватися методика формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів: активізації особистісно-професійної та художньо-ціннісної рефлексії, впровадження художньо-аттрактивного стилю діалогічного спілкування; координації та інтеграції знань і вмінь, здобутих у процесі актуалізації раніше набутого освітнього досвіду та засвоєння змісту дисциплін навчального плану, персоніфікованого проникнення в художній задум автора твору; художньо-педагогічної толерантності; психологічної підтримки інтерпретаційно-методичної ініціативи майбутніх викладачів вокалу; активізації художньо-асоціативної уяви й педагогічного артистизму здобувачів; обґрунтованих педагогічних умовах формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності: спонукання на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання; надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій; набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику.

2.2. Педагогічні умови формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу

На попередніх етапах дослідження доведено, що здатність майбутніх викладачів вокалу до педагогічно-інтерпретаційної діяльності є необхідною

фаховою якістю, яка збагачує викладацьку діяльність. Згідно з концепцією нашого дослідження, формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу є складним багатогранним процесом, який потребує створення особливого освітнього середовища та розробки спеціальних педагогічних умов.

У Великому тлумачному словнику української мови (за редакцією В. Бусела), умова трактується як «...необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (Бусел, 2005). Відповідно до визначення у Словнику з освіти та педагогіки феномен «педагогічна умова» можна розглядати як «сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості» (за ред. Семенової. 2006).

У подальших міркуваннях ми спираємося на визначення категоріальних ознак поняття «умови» у філософії, як «...філософської категорії, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» та у галузі психологічних наук: умова – сукупність факторів зовнішнього та внутрішнього середовища, що вірогідно формують конкретне психічне явище (Шинкарук, 2009). Категорії «внутрішні умови» та «зовнішні умови» у психології визначаються по-різному. У контексті природно-наукової концепції, «внутрішні умови» є залежними від морфологічних особливостей мозку індивідуума, тоді як «зовнішні умови» виникають у процесі спілкування. Згідно з культурно-історичною теорією: «внутрішні умови» визначаються спадковістю індивідуума, а «зовнішні» формуються оточуючим середовищем.

Означені положення отримали подальше розвинення в наукових працях з педагогіки. «Зовнішні та внутрішні умови» як категорії педагогічної науки зумовлюють розвиток індивідуумів і визначають хід і спрямовують динаміку освітнього процесу, окреслюють результати навчання.

У педагогічній науці феномен педагогічних умов традиційно трактується як необхідні форми, заходи, методи які об'єктивно чи суб'єктивно створені для

досягнення конкретної педагогічної мети (І. Зязюн, О. Пехота та ін). У працях сучасних науковців «педагогічні умови» трактуються як «поєднання засобів виховного й навчально-розвивального впливу на почуття, розум, поведінку студентів, через елементи змісту навчальних предметів, педагогічну практику...» (Колесник-Гуменюк, 2022, с. 21)

У педагогічних дослідженнях вже став традиційним етап розробки спеціальних педагогічних умов формування досліджуваного феномену. Учені виходять з розуміння, що процес підготовки педагогічних кадрів мистецької освіти у вищих потребує не тільки вмотивованих зусиль з боку студентів щодо опанування фахових знань і умінь, надбання професійних якостей і досвіду, а й вимагає від викладачів ЗВО певної уваги й піклування про якість забезпечення означеного. Вірогідно, що ефективність такого роду тандему – зусиль і прагнень викладачів і студентів, зростає залежно від спеціально розроблених та впроваджених педагогічних умов навчання.

Вищесказане спрямовує подальший хід розробок досліджуваного феномену до визначення педагогічних умов формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності в майбутніх викладачів вокалу. Передбачаємо, що спеціально створені педагогічні умови спроможні оптимізувати процес опанування студентами навичок з педагогічної інтерпретації змістових смислів та художніх образів у вокальних творах і, як результат, набути високого рівня педагогічно-інтерпретаційної майстерності в цій діяльності.

У пошуку найбільш ефективних педагогічних умов ми виходимо з розуміння сутності феномену педагогічно-інтерпретаційної майстерності, як інтегративно-цілісної властивості викладача вокалу, утворену синтезом фахових знань, вокально-виконавських і педагогічних умінь, здатності до творчої винахідливості.

Попередньо проведено теоретичний аналіз досліджень у галузі мистецької педагогіки задля:

- ознайомлення із сучасними тенденціями вибудовування методично-практичної стратегії фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу;

- усвідомлення освітнього потенціалу спеціально створених педагогічних умов для ефективного досягнення найкращих результатів навчання;
- розуміння ролі педагогічних умов у фаховій підготовці педагогічних кадрів у ЗВО.

У дослідженнях, пов'язаних з вирішенням проблем у галузі вокальної освіти, забезпечення педагогічних умов розглядають як обставини, необхідні для підвищення ефективності освітнього процесу в його різноманітних аспектах:

- у формуванні комплексу знань, умінь і навичок майбутнього фахівця (Г. Стасько, 2010; О. Стріхар, 2002; Л. Гоцька, 2004; Лоу Яньхуа, 2018);
- набутті готовності до самостійності й самовдосконалення (Н. Толстова, 2015; Цзян Хепін, 2009; Цюй, Сяо Юй, 2011);
- професійно-художнього досвіду (Н. Косинська, 2018; О. Оганезова-Григоренко, 2009; О. Олексюк & М. Ткач, 2004; Чжан Яньфен, 2012);
- здатності до емоційно-вольової саморегуляції (В. Климчук, 2005; В. Міщанчук, 2015; Чжу Цянь, 2019; Чжан Цзінцзін, 2010);
- удосконалення виконавського артистизму (Ван Чень, 2017; Л. Майковська, 2006; І. Єрґієв, 2014; В. Москаленко, 1999; Дж. Морено, 1999; І. Силантьєва, 2008)

У дослідженнях сучасних китайських науковців педагогічні умови трактуються як «...сукупність спеціально організованих обставин і засобів; складову педагогічного супроводу, оптимальну систему розвивальних заходів і фасилітативних впливів», котрі сприяють вирішенню поставлених фахівцем завдань (Ван Бінґбінґ, 2021, с. 79).

Узагальнюючи результати огляду джерел, у межах нашого дослідження феномен «педагогічні умови» розуміємо як *сукупність цілеспрямовано підібраних засобів педагогічного впливу, які є ефективними в спеціально створених обставинах та спрямовані на оптимізацію процесу формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу.*

У наукових працях наголошується, що джерельною точкою будь-якої діяльності людини є розвиненість власної мотивації до обраної діяльності та розуміння її основних функцій. Вкрай важливо, щоб майбутні викладачі вокалу усвідомлювали, що в їхню компетенцію входять не тільки освітньо-навчальні функції, а й просвітницькі. Адже викладачі вокалу, як і інші фахівці мистецької освіти, відіграють важливу роль у формуванні та розвитку особистості, її художнього смаку, творчих здібностей, артистичних навичок тощо. До того ж важливо зазначити, що саме педагогічно-інтерпретаційна діяльність фахівців мистецької освіти є потужним засобом реалізації певної просвітницької соціокультурної місії, сутність якої полягає, по-перше, у вихованні творчо-активних членів суспільства, і по-друге, у сприянні культурному становленню соціуму. Варто зауважити, що викладач вокального мистецтва, через свою педагогічно-інтерпретаційну діяльність, є зв'язуючою ланкою між світоглядами минулого, теперішнього й майбутнього та провідником найвищих споконвічних загальнолюдських цінностей і традицій.

У наукових дослідженнях доведено важливість соціокультурної просвітницької функції інтерпретації (виконавської, вербальної, педагогічної, художньо-педагогічної) у діяльності фахівців мистецько-педагогічної галузі (В. Антонюк, Н. Кьон, Н. Овчаренко, О. Реброва, С. Шип, О. Щолокова та ін.). Наприклад, О. Олексюк, М. Ткач та М. Лісун убачають в інтерпретаційній діяльності інтелектуальний і духовний рівні досягнення світу особистістю, що дозволяє науковцям «...розширити і поглибити розуміння творчого начала процесу інтерпретування музичного твору» (Олексюк, Ткач & Лісун, 2010). Суголосними є погляди О. Ребрової. Учена підкреслює важливість просвітницької функції художньо-педагогічної інтерпретації викладача мистецтва, яка «...акцентує увагу на духовній сутності буття людини через мистецтво, спрямовує інтенції людини до високих цінностей, через які формує певні етично-свідомі ставлення до життєвих реалій» (Реброва, 2012, с. 163).

О. Щолокова виокремлює важливість художньо-педагогічної інтерпретації в усіх її аспектах – і в художньо проектувальному, і виконавському,

і просвітницькому (Щолокова. 2005). Учена наголошує на необхідності забезпечення цього важливого контенту освітнього процесу особливим методичним інструментарієм. Науковці В. Антонюк, Н. Овчаренко виокремлюють соціокультурну місію вокального мистецтва та вокально-виконавської сценічної інтерпретації, зокрема, розглядаючи останню в якості «поліфункційного діалогу» (за Антонюк) між індивідуумами та суспільством.

На думку Н. Овчаренко: «Просвітницька діяльність педагога у сфері вокального мистецтва передбачає донесення до учнів, їх батьків, інших соціальних верств населення кращих зразків вокального виконавства, інформації про вокальне мистецтво та видатних людей такої сфери» (Овчаренко, 2016, с.227). Учена зауважує, що для забезпечення просвітницької діяльності «...вчитель може використовувати широкий спектр методів: бесіди, прослуховування, тематичні заходи, лекції-концерти, творче спілкування, відвідування театрів, концертних залів тощо» (Там саме).

Наслідуючи погляди науковців передбачаємо, що майбутні викладачі вокалу повинні розуміти значущість своєї фахової діяльності, як потужної соціокультурної місії, і мають бути готовими до її виконання. З огляду на вищевказане, *першою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу обрано спонукання на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання;*

Впровадження зазначеної педагогічної умови може бути досягнуто шляхом формування в майбутніх викладачів вокалу свідомого розуміння соціокультурного значення вокального мистецтва, його впливу на суспільство та людей. Цілком зрозуміло, що задля цього майбутні викладачі вокалу повинні поглиблювати свої знання в галузі історії та теорії вокального мистецтва, розширювати власні уявлення про історичну та сучасну роль вокальної музики, її місце в культурному середовищі.

Обрана умова забезпечується через формування в студентів-вокалістів особистого покликання до реалізації соціокультурної місії, як викладачів вокалу,

крізь призму розуміння значущості педагогічно-інтерпретаційної діяльності в розвитку музичного мислення та естетичних цінностей учнів, у вихованні нової генерації вокалістів, співаків-аматорів і просто поціновувачів вокального мистецтва.

Для актуалізації особистого покликання майбутніх викладачів вокалу важливо створити сприятливу освітню атмосферу, завдяки якій студенти зможуть:

- відчутти своє захоплення музикою та вокальним мистецтвом;
- повірити у власні сили й можливості;
- реалізувати свій потенціал (як вокально-виконавський, так і педагогічно-інтерпретаційний).

Це може бути досягнуто через організацію та проведення творчих занять, майстер-класів, концертів, де студенти-вокалісти матимуть можливість не лише виконувати музику, а й проявляти творчість та розвиненість інтерпретаційних умінь. У створенні сприятливої творчої атмосфери важливу роль відіграє фасилітативне управління становленням майбутніх викладачів вокалу, надання їм педагогічної підтримки під час пошуку та реалізації власних творчих ідей. Зазначене може надихнути студентів-вокалістів до розвитку та вдосконаленню своєї здатності до педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

Потужним стимулом актуалізації особистого покликання до виконавської та педагогічно-інтерпретаційної діяльності є виконання індивідуально-творчого завдання та участь студентів у творчих проєктах, де вони виконують конкретні задачі, спрямовані на досягнення мети, загальної для всіх учасників творчого проєкту. Важливим чинником актуалізації особистого покликання є сценічно-виконавський досвід студентів-вокалістів, який вони можуть надбати за період навчання в ЗВО. У ході підготовки до сценічного виступу, під час відбору вокального репертуару та роботи над ним, студенти-вокалісти мають слушну нагоду підвищити рівень своєї вокальної-інтерпретаційної підготовки. Цілком зрозуміло, що студенти-вокалісти обов'язково повинні мати можливість виконувати вокальні твори публічно (виступати на сцені, або публікувати відео

свого виконання в мережах Інтернету). Це дає їм необхідний практичний досвід і допомагає у формуванні власного стилю виконавської та педагогічної інтерпретації. Більш за те, такий досвід дозволить в майбутній викладацькій діяльності ставитися з порозумінням до потреб і труднощів своїх учнів.

Передбачаємо, спонукання на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та актуалізація особистого покликання є дієвою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що забезпечує свідому та відповідальну підготовку фахівця, який буде здатен ефективно працювати зі своїми учнями, втілюючи цінності вокального мистецтва та розвиваючи творчий потенціал майбутніх поколінь музикантів.

Друга умова – надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом впровадження ефективних сучасних методів і технологій.

Обираючи дану умову, виходимо з усвідомлення значущості та перспективності наявних стрімких дидактично-організаційних змін у сфері сучасної освіти. З одного боку, позитивним фактором змін є потужний розвиток галузі цифрових технологій. З іншого боку, нагальність змін пов'язана з ускладненнями, що викликані введенням дистанційного навчання в умовах карантину й пізніше з початком російської агресії та введення воєнного стану в Україні. На тлі зазначеного відбувається активне входження цифрового контенту в освітні процеси. Не залишається осторонь і сфера мистецької освіти. І це означає, що майбутнім викладачам вокалу необхідно опанувати новітні технології діджиталізації освітнього процесу. Окрім обізнаності в можливостях цифрового обладнання та особливостях його використання, необхідними стають навички дистанційної роботи з учнями-вокалістами на різних платформах. Отже майбутні викладачі вокалу мають розумітися на перспективних аспектах таких форм навчання та урахувати можливість виникнення вірогідних утруднень і, навіть, обмежень.

Для реалізації зазначеної умови звернено увагу на форми дистанційних занять з вокально-фахових дисциплін з використанням інноваційних технологій. Однією з популярних форм занять є відеозапис студентом-вокалістом свого виконання певного навчального матеріалу для огляду педагогом з подальшим аналізом і коментарем. Є свої позитивні та негативні сторони. З позитивних можна відмітити те, що відеозапис виконання навчального репертуару дає можливість студенту-вокалісту самостійно оцінити якість свого виконання. Завдяки чому студенти розвивають таку важливу якість для вокаліста як самоаналіз, слуховий самоконтроль. Більш за те, вони набувають навички самостійного опрацювання недоліків у виконанні та самовдосконалення. Є можливість порівняльного прослуховування власного виконання з аудіо- та відеозаписами видатних виконавців. Під час обговорення свого відеозапису з викладачем, останній має можливість повторно вмикати для прослуховування певних проблемних або, навпаки, влучних моментів виконання. Серед недоліків такої форми навчання можна вказати на:

- неможливість моментальної реакції педагога-вокаліста на недоліки виконання (текстові, інтонаційні, ритмічні, технічні тощо);
- відсутність змоги запобігти помилок, що може припустити студент;
- ймовірність закріплення небажаних хибних вокально-інтерпретаційних навичок.

У сучасних дослідженнях обґрунтовано нагальність ознайомлення майбутніх викладачів вокалу з дидактичними можливостями інноваційних технологій у вокальній педагогіці задля формування вокально-технічних умінь наряду з опануванням традиційних педагогічних технологій (І. Барановська, І. Дерда, Н. Овчаренко, Т. Пухальський, Юй Хеньюань та ін.).

У сьогоденних реаліях є більш дієвими он-лайн заняття в вокалу з використанням:

- мобільних месенджерів: Wechat, Viber, Telegram тощо;
- хмарних платформ для проведення онлайн занять: Zoom, Microsoft Teams тощо;

- освітніх платформ: Skype Meet Now, Google Meet, Google Classroom, Kahoot, Miro тощо;

Он-лайн заняття, при умові якісного зв'язку та стабільного Інтернету, допускають зворотний зв'язок із студентом, надавати вчасні коментарі, робити зауваження, використовувати метод «педагогічного показу», застосовувати невербальні засоби педагогічного спілкування (міміку, жести) тощо. Заняття в он-лайн форматі мають додаткові позитивні можливості, такі як демонстрація на екрані навчальних матеріалів (презентацій, відео, схем, початкових таблиць тощо).

На думку сучасних науковців, підготовка педагогічних кадрів мистецької освіти в умовах онлайн «...сьогодні неможливо здійснити без застосування медіа-технологій та комп'ютерної техніки» (Барановська, Мозгальова, Барановський & Бордюк, 2021, с. 3). Отже нагальною стає потреба сприяти «...не тільки ознайомленню здобувачів із змістом наявних освітніх безкоштовних онлайн платформ, сервісів, додатків та допоміжних програм для навчання музики, а й забезпечити цінний досвід створення та використання безпечного освітнього медіа контенту для дистанційного навчання...» (Там саме).

Як зазначає Н. Овчаренко, дистанційна форма навчання «...дає можливість значно поглибити свої знання з вокальних дисциплін студентам очного і заочного навчання» (Овчаренко, 2022, с. 169). Учена підкреслює «...у вокальній підготовці майбутнього вчителя дистанційне навчання – це сучасна нова гуманістична форма навчання, що базується на використанні широкого спектру як традиційних, так і нових інформаційних та телекомунікативних технологій, технічних засобів, що створюють умови, що відповідають стандартам, діалоговому обміну з викладачем...» (Там саме).

Третя умова – *набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику.*

Варто зазначити, що розвинена здатність студентів-вокалістів до самостійного аналізу музичної форми та поетичного контенту вокального твору

реалізується під час самостійного створення інтерпретаційної моделі вокального твору, з подальшою її реалізацією під час сценічного виступу.

Обрана педагогічна умова вибудовує в свідомості студентів-вокалістів розуміння, що створення інтерпретаційної моделі вокального твору є складним процесом, що охоплює декілька пов'язаних між собою етапів, таких як:

- активне сприйняття вокального твору;
- порівняльний диференційований цілісний аналіз музичної та поетичної форм обраного вокального твору;
- виокремлення та усвідомлення семантики конкретних смислоутворюючих художньо-виразних елементів;
- вибудовування власної версії інтерпретаційного концепту (вербального та вокально-виконавського).

Згідно з теорією інтерпретації текстів, першим етапом є активне сприйняття музично-поетичного тексту (уже навіть на фазі ознайомлення з вокальним твором), під час якого в реципієнта можуть виникати усілякі емоційні відгуки, яскраві уявлення. З педагогічної точки зору є важливим, що на цьому етапі відбувається усвідомлення й вербалізація власних реакцій на вокальний твір. Саме в цей момент можуть з'являтися влучні слова, які відбивають настрій та емоційне забарвлення того чи іншого моменту. Ураховуючи, що активне сприйняття вокального твору є важливим етапом у набутті досвіду створення інтерпретаційної моделі вокального твору, вважаємо необхідним застосування важливого для дидактичної практики прийому психолого-педагогічного впливу – спонукання студентів-вокалістів до активного сприйняття музично-поетичного тексту. Спонукання, як варіант позитивної мотивації, на нашу думку, має забезпечити дієвість обраної умови.

Наступним етапом створення інтерпретаційної моделі вокального твору є порівняльний диференційований і цілісний аналіз музично-поетичного тексту, його жанрово-стилістичних особливостей, динаміки, фразування, засобів виразності та інших музичних параметрів. Сутність останнього полягає у

виокремленні інтерпретаційних аспектів вокального твору задля аналітично-герменевтичного осягнення його музичної форми та поетичного контенту.

Аналіз музичної форми вокального твору дозволяє студентам-вокалістам більш свідомо опанувати художньо-естетичні, змістовно-сміслові та музично-виконавські пласти музично-поетичного тексту. Цілком зрозуміло, що саме аналіз музичної форми дозволяє виконавцю, через виявлення особливостей музичної мови даного твору, визначитися з його характером, жанрово-стилістичною приналежністю та виявити елементи, які є важливими для вибудовування змістово-сміслового контенту та ін. Зазначене забезпечує більш поглиблене занурення виконавця в змістовно-смісловий шар твору для більш адекватного інтерпретування авторських концептів, закладених як у поетичному, так і музичному текстах твору.

Для майбутніх викладачів вокалу, які прагнуть набути власного досвіду створення й реалізації власної інтерпретаційної версії вокального твору, доцільним є ознайомлення з різними прикладами його виконання. Особливо цінним є вивчення інтерпретаційних підходів до твору в виконавській практиці відомих співаків, при ознайомленні з якими важливо прагнути до розуміння особливостей їх індивідуалізованого трактування художньо-образного змісту й техніки виконання тих чи інших елементів вокального твору, засобів посилення емоційно-образного шару. Ми погоджуємося з думкою О. Стародубцевої. У працях якої наголошується: «Якісно зроблений відбір та ретельний аналіз різноманітних варіантів виконання музичних творів надає основи для дослідження особливостей будування інтерпретаційного контенту музичного твору, що є надзвичайно важливим з точки зору перспектив удосконалення виховання професіоналів-виконавців у музичній галузі» (Стародубцева, 2021, с. 230).

Важливо зауважити, що третя педагогічна умова спрямована на формування в майбутніх викладачів вокалу усвідомлення, що дії вокаліста-інтерпретатора мають бути цілеспрямованими, по-перше, на осмислення обраного музично-поетичного тексту (в межах авторського задуму та вокально-

виконавської традиції), і тільки потім, на основі досягнутого, йдеться створення нового (у вокально-виконавському сенсі) тексту. І цей новий вокальний текст буде містити не тільки смислові наповнення, що відповідають авторському задуму та стилістично-жанровій виконавській традиції, а й суб'єктивні почуття й переживання, власні думки й прагнення самого вокаліста-інтерпретатора. Саме на етапі створення власної інтерпретації вокального твору, вокаліст-інтерпретатор стикається з досить складним завданням – «...знайти адекватні засоби, які ґрунтуються на особистісних поглядах, ціннісних уявленнях, естетичних пріоритетах, для створення нового тексту-вираження власних почуттів та думок з приводу досягнутих смислів даного художнього твору» (Степанова, 2019).

Наступним етапом стало створення адекватної інтерпретації смислової семантики елементів вокального твору на тлі глибинної виконавської рефлексії засобом занурення в його смисловий контент. Сьогодні викладачі і науковці в галузі мистецької педагогіки використовують прийом стильової та образно-емоційної атрибуції художнього тексту (Л. Ігнатова, О. Спіліоті, Л. Степанова, М. Тущенко, Л. Шевченко та ін.). Останній сприяє розвитку навичок жанрово-стильового та образно-емоційного досягнення змістовних смислоутворюючих елементів вокального твору для створення більш адекватної педагогічно та виконавсько-інтерпретаційних концептів. Сьогодні метод атрибуції набуває різноаспектного обґрунтування в педагогічних дослідженнях (С. Шип, О. Зосім, Л. Степанова, Сун Жуйшань). Цей метод дозволяє в художній мові музично-поетичного тексту виявляти та більш глибинно інтерпретувати конкретні смислоутворюючі елементи, інтонації та прийоми, які вже стали атрибутивними для вокального твору та його жанрово-стильової приналежності. При обранні даного методу ми виходимо з одного з основних положень музикології, а саме – неможливості існування твору музичного мистецтва, властивостей його форми та елементів поза художньою (музичною) мовою. Як зазначено у працях С. Шипа: «Приналежність певній художній мові – це атрибутивна якість всього мистецького артефакту. А також і будь-якого його елементу, будь-якої його властивості» (Шип, 2022, с. 35).

Сутність стильової та емоційно-образної атрибуції полягає в дослідженні конкретно обраного для виконання вокального твору на рівні теоретичного аналізу його формальних властивостей, виконавсько-технічних особливостей і специфіки змістовно-сміслового контенту. Н. Кьон підкреслюється важливість осягнення смислового контенту вокального твору в практичній площині. У працях ученої зазначається: «...творче прагнення виконавця до особистісної інтерпретації вокального твору з необхідністю будується на глибинному осмисленні поетичного тексту, як передумови проникнення в художній сенс і «над-сенс» його втілення композитором у музичній формі...», і далі підкреслюється що саме це є джерелом відтворення за логікою «...виконавського формотворення через особливості фразування, розподіл кульмінацій, застосування комплексу засобів виконавської виразності...» (Кьон&Лоу, 2018, с. 143).

Наступним завданням зазначеної умови є створення й реалізація інтерпретаційної моделі вокального твору. Це потребує від студента-вокаліста розвинених вокально-технічних та сценічно-виконавських умінь і здатності до високо-художнього вираження власної інтерпретації музично-поетичного тексту. На цьому етапі важливо спрямовувати увагу студентів-вокалістів на емоційно-образні інтонаційно-знакові засоби, за допомогою яких уможлиблюється передача оригінальності інтерпретаційного концепту. Вокаліст-інтерпретатор має турбуватися про семантичну єдність інтонаційної знаковості музичного звуку та поетичного слова. За словами О. Гудзь : «Коли вокаліст емоційно співпереживає в процесі музичного сприйняття він здатний через пізнання семантичної знаковості трансформувати особисті смисли та досягти автентичності у виконанні музичного твору» (Гудзь, 2021, с. 136).

Важливим завданням третьої педагогічної умови є екстраполяція інтерпретаційної моделі вокального твору на вокально-педагогічну практику. Важливо зауважити, що певні знання, уміння, досвід педагогічно-інтерпретаційної діяльності набуваються студентами-вокалістами протягом навчання в ЗВО в процесі опанування найкращих вокально-педагогічних та

вокально-виконавських традицій. Але є здатність майбутнього викладача мистецтва до екстраполяції зазначеного з освітньої площини в площину педагогічно-практичну на умови співацького навчання учнів потребує додаткової уваги з боку педагогів ЗВО. Набуття такої здатності забезпечується в межах педагогічної практики студентів-вокалістів, у ході якої вони мають нагоду творчо екстраполювати навички педагогічної інтерпретації в умови майбутньої професійної діяльності.

Отже, педагогічними умовами, сприятливими для досягнення майбутніми викладачами вокалу майстерності у здійсненні педагогічної інтерпретації репертуару, визначено:

- стимуляцію настанови на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання;
- надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій;
- набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику змістових смислів та художніх образів вокальних творів.

У Рис. 2.1. представлено модель методики формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано доцільність звернення до парадигмальних настанов наукових підходів: семіотично-герменевтичного, компаративно-стильового, суб'єктно-комунікативного, особистісно-творчого.

Схарактеризовано педагогічні принципи, за засадах яких мають реалізовуватися їх настанови на шляху формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів: активізації особистісно-професійної й художньо-ціннісної рефлексії, впровадження художньо-аттрактивного стилю діалогічного спілкування; координації й інтеграції знань і вмінь, здобутих у

Мета: формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у китайських здобувачів			
Компоненти/критерії оцінювання			
Мотиваційно-персоналізований / мобілізаційно-особистісний	Художньо-гностичний / пізнавально-рефлексивний	Виконавсько-інтерпретаційний / індивідуалізовано-стильовий	Вербально-комунікативний / Компетентнісно-творчий
Наукові підходи: семіотично-герменевтичний, компаративно-стильовий, суб'єктно-комунікативний, особистісно-творчий			
Педагогічні принципи: активізації особистісно-професійної й художньо-ціннісної рефлексії; впровадження художньо-атрактивного стилю діалогічного спілкування; координації й інтеграції знань і вмінь, здобутих у процесі актуалізації раніше набутого освітнього досвіду та засвоєння змісту дисциплін навчального плану; персоналізованого проникнення у художній задум автора твору; художньо-педагогічної толерантності; психологічної підтримки інтерпретаційно-методичної ініціативи майбутніх викладачів вокалу; активізації художньо-асоціативної уяви й педагогічного артистизму здобувачів			
Педагогічні умови:			
<ul style="list-style-type: none"> - стимуляція настанови на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання; - надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій; - набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику 			
Етапи і зміст дослідно-експериментальної роботи			
ціннісно-орієнтаційний	евристичні бесіди; диспути, дискусії, «мозковий штурм», критеріально-обґрунтоване оцінювання результатів виконавсько-інтерпретаційної версії діяльності співака, самоаналіз і самооцінювання; тренінги на емоційно-вольову саморегуляцію; стильова спрямованість змісту експериментальних занять, міждисциплінарна координація, спонукання студентів-вокалістів до активного сприйняття музично-поетичного тексту.		
освітньо-інтегративний	інтерактивні методи: «круглий стіл», проблемний метод, диспут, діалогічна бесіда; методи технологічного забезпечення: алгоритмізовано-варійоване формування вокально-виконавських навичок, завдання на інтеграцію фахових знань; диференційований і цілісний аналіз вокальних творів; порівняльно-критичний аналіз виконавських інтерпретацій, стильове варіювання; розроблення інтерпретаційної версії твору, виконавська демонстрація результатів інтерпретаційно-вокальної діяльності		
герменевтично-педагогічний	Рольові й ділові ігри, створення «квазі-професійних» ситуацій, самоаналіз і самопроєктування; ситуативно-творчі завдання, відео-самопостереження, моніторинг освітнього процесу; тренінги педагогічно-комунікативного, художньо-артистичного спрямування, педагогічну імпровізацію, удосконалення емпатійних, художньо-сугестивних, педагогічно-комунікативних й артистичних властивостей «захист», художньо-методичного есе; тематичні відео-презентації, «когнітивна візуалізація»,		
Рівні сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу			
Індивідуалізовано-творчий	Інтерпретаційно-самостійний	Наслідувально-репродуктивний	Початково-інфантильний
Результат: сформованість педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу			

Рис. 2.1. Модель методики формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу

процесі актуалізації раніше набутого освітнього досвіду та засвоєння змісту дисциплін навчального плану, персоніфікованого проникнення у художній задум автора твору; художньо-педагогічної толерантності; психологічної підтримки інтерпретаційно-методичної ініціативи майбутніх викладачів вокалу; активізації художньо-асоціативної уяви й педагогічного артистизму здобувачів.

Визначено педагогічні умови, які забезпечуватимуть формування в респондентів педагогічно-інтерпретаційної майстерності як цілісної, особистісно й професійно-значущої властивості майбутніх фахівців, яка уможливить успішну й всебічну підготовку ними співаків-початківців до творчо-індивідуалізованої вокально-виконавської діяльності. До них віднесено: стимуляцію настанови на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання; надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій; набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику змістових смислів та художніх образів вокальних творів.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

3.1. Діагностика рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційно-педагогічної майстерності

Виявлення в першому та другому розділах дослідження специфіки та структури інтерпретаційно-педагогічної майстерності дозволили обґрунтувати методiku діагностування досліджуваного феномену й розробити методiku підвищення рівнів її сформованості із застосуванням певного комплексу наукових підходів, методичних принципів та методів і технологій їх реалізації у вокально-освітньому процесі.

Дослідна частина дослідження здійснювалася впродовж 2019 – 2022 років на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса). Її перебіг відбувався за підготовчим та трьома головними етапами: ціннісно-орієнтаційним, освітньо-накопичувальним, герменевтично-педагогічним.

Початку експериментальної роботи передувал підготовчий етап, на якому обґрунтувалася і впроваджувалася констатувальна діагностика, здійснювалися настановні засідання за участю викладачів, які мали брати участь у формуальному експерименті, перевірялась ефективність окремих методик і технологій формування педагогічно-інтерпретаційної компетентності в роботі із 42-ма студентами 4 курсу, які спеціалізувалися за фахом «вокал» і здобували освіту як викладачі вокалу у спеціалізованих дитячих музично-освітніх закладах.

До експериментальної роботи було залучено 60 здобувачів другого освітнього магістерського ступеня, 30 з яких взяли участь у формуальному

експерименті, у складі експериментальної групи (далі – ЕГ), а ще 30 – у складі контрольної групи (далі – КГ).

На підготовчому етапі було обґрунтовано завдання, методику впровадження констатувальної діагностики з метою виявлення у здобувачів рівнів сформованості на початку навчання в магістратурі, проаналізовано й узагальнено отримані дані, врахування яких дозволило уточнити зміст і методику здійснення формувального експерименту.

У розробленні діагностичної методики ми виходили з того, що важливим інструментом науково-педагогічних досліджень є вироблення механізмів кількісної оцінки стану сформованості досліджуваного феномену, які «...свідчать про ефективність застосованих у процесі навчання форм, методів, прийомів, умов, принципів педагогічного впливу» (Степанова, 2018).

На цей час існує багато трактувань поняття критерію, серед яких нам найбільше імпонує його визначення Л. Базиль, а саме – як «...проектування критеріальної системи на основі органічного поєднання зовнішніх і внутрішніх проявів, процесуальних і результативних моментів, потенційних і актуалізованих аспектів, кількісних та якісних вимірів» (Базиль, 2007).

Ми також згодні з уявленнями науковців щодо методів і логіки визначення критеріального апарату відповідно до попередньо виокремленої компонентної структури досліджуваного феномену (О. Реброва, Л. Степанова, 2018), що обумовило обґрунтоване визначення критеріїв сформованості кожного компонента означеного феномену, спрямоване на отримання інформації щодо рівнів сформованості у здобувачів на початку навчання в магістратурі за фахом «вокал» педагогічно-інтерпретаційної майстерності.

Отже, дослідження кожного компонента педагогічно-інтерпретаційної майстерності респондентів стосувалося встановлення рівня її сформованості за обґрунтованими компонентами та обрання відповідних змістові критеріїв методів оцінювання кожного з них.

Оскільки мотиваційно-персоналізований компонент стосується сфери ціннісних орієнтацій студентів у галузі художньо-стильових, змістово-образних

особливостей вокальних творів, а також наявності/відсутності особистісних властивостей, які уможливають адекватність їх сприйняття й педагогічного трактування художньо-образного змісту, для його оцінювання було обрано мобілізаційно-особистісний критерій.

Відповідним чином було визначено і показники, міра прояву яких мала давати уяву про стан усвідомлення здобувачами сутності проблем, які існують у галузі педагогічної інтерпретації, їх умотивованості для набуття майстерності в цьому компоненті вокальної освіти, а також особливості рис їхнього характеру, вокально-фахових здібностей і педагогічних властивостей, рівня іміджевих претензій, які стосуються набуття ними досліджуваного феномену.

Показниками даного критерію було обрано: ступінь умотивованості щодо набуття інтерпретаційно-педагогічної майстерності, прояв особистісно-ділових властивостей, сприятливих для набуття інтерпретаційно-педагогічної майстерності, комунікативно-характерологічні властивості здобувачів, а також до кожного з них визначено ті ознаки, які свідчать про характер прояву цих показників. З метою їх аналізу ми керувалися визначеними нами ознаками їх прояву й обирали відповідні методики діагностування.

У Таблиці 3.1. міститься перелік показників і ознак прояву якості сформованості в китайських магістрантів мотиваційно-персоналізованого компоненту інтерпретаційно-педагогічної майстерності за мобілізаційно-особистісним критерієм.

Розглянемо, якими методами здійснювалося діагностування респондентів за даним критерієм, показниками й ознаками їх прояву, які підлягали оцінюванню. Так, для встановлення в респондентів ступеня умотивованості щодо набуття інтерпретаційно-педагогічної майстерності мобілізаційно-особистісним критерієм було обрано такі показники, як ступінь умотивованості щодо набуття інтерпретаційно-педагогічної майстерності; особистісно-ділові та іміджеві властивості; комунікативно-характерологічні властивості.

Вимірюванню підлягали такі ознаки їх прояву, як:

– міра уважності й активності здобувача на заняттях, які стосувалися вивчення

Таблиця 3.1

Показники та ознаки прояву сформованості мотиваційно-персоналізованого компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів за мобілізаційно-особистісним критерієм

Компонент /критерій	Показники	Ознаки прояву
мотиваційно-персоналізований / мобілізаційно-особистісний	ступінь умотивованості щодо набуття інтерпретаційно-педагогічної майстерності	міра уважності й активності здобувача на заняттях, які стосувалися вивчення навчальних матеріалів із питань інтерпретації вокальних творів та їх обговорення з викладом власного ставлення до вирішення проблемних питань;
		наявність / відсутність власних ідей і пропозицій до вирішення складних проблем, які не мають однозначного рішення;
		наявність / відсутність активності у здійсненні за власним бажанням самоосвіти, яка стосується набуття інтерпретаційно-педагогічної майстерності;
	особистісно-ділові та іміджеві властивості	міра розвитку фахових здібностей, важливих для адекватного сприйняття і трактування художньо-образного сенсу вокальних творів;
		здатність здійснювати самопрезентацію, налагодити оптимальну самоорганізацію ефективного та творчого виконання завдань із самостійної роботи;
		здатність переборювати невдачі й винаходити способи вдосконалення своїх навчально-пізнавальних, інтерпретаційно-виконавських, педагогічно-інтерпретаційних дій;
	комунікативно-характерологічні властивості	кількість змістових контактів і комунікативних ситуацій, започаткованих ним з власної ініціативи;
		щирість у ділових і творчих формах спілкування;
		здатність до зміни позиції лідера й керованого.

навчальних матеріалів із питань інтерпретації вокальних творів та їх обговорення з викладом власного ставлення до вирішення проблемних питань;

– наявність / відсутність власних ідей і пропозицій до вирішення складних проблем, які не мають однозначного рішення;

– наявність / відсутність активності у здійсненні за власним бажанням самоосвіти, яка стосується набуття інтерпретаційно-педагогічної майстерності.

Їх оцінювання здійснювалося методами включеного спостереження експертів за поведінкою респондентів під час занять і ранжування, яке дозволяло виявити за 12-бальною шкалою якісної характеристики виявити їх належність до одного з чотирьох ступенів прояву досліджуваного феномену. Так, якщо здобувач знаходився за цією шкалою в її вищій межі і набирав від 20 до 24 проміжних балів, він отримував високий бал – 4. Респонденти, яких було оцінено від 15 до 19 проміжних балів, отримували результативний бал 3. Студенти, які за даними експертів відносилися до групи, що отримала від 9 до 14 проміжних балів, отримувала 2 бали. Усі інші респонденти оцінювалися в 1 бал.

Прояв особистісних властивостей, сприятливих для набуття інтерпретаційно-педагогічної майстерності, вивчалася за такими ознаками, як:

- міра розвитку фахових здібностей, важливих для адекватного сприйняття і трактування художньо-образного сенсу вокальних творів;
- здатність здійснювати самопрезентацію, налагодити оптимальну самоорганізацію ефективного та творчого виконання завдань із самостійної роботи, приділяти увагу своєму особистому іміджеві як виконавців і викладачів вокалу;
- здатність переборювати невдачі й винаходити способи вдосконалення своїх навчально-пізнавальних, інтерпретаційно-виконавських, педагогічно-інтерпретаційних дій.

Перша з цих ознак – міра розвитку фахових здібностей, оцінювалася на засадах аудіального тестування: здобувачі виконували три блоки завдань, за допомогою чого встановлювався рівень розвитку ладово-інтонаційного й вокального слуху, метроритмових здібностей, міри музично-слухової спостережливості під час аналізу структури мелодії, а також здатність до вирізнення різних емоційних станів у виконуваному співаком творі.

Процес діагностування виглядав таким чином: респонденти мали прослухати фрагмент вокального твору К. Стеценка на текст В. Самійленка «Вечірня пісня» (Тихесенький вечір...) у виконанні таких співачок: Ольги Басистюк, Бели Руденко і студентки, яка ще не повною мірою оволоділа

вокальним мистецтвом і схарактеризувати їх виконання з погляду відповідності характеру виконання художньо-образному змістові твору, внесенні варійованих змін у різних куплетах, якості інтонування, вокального звуку, застосованих засобів зміни темпу, виразу кульмінацій у кожному куплеті, зовнішніх способах прояву артистизму, якості філірування звуку тощо. Крім того, студентам пропонувалося прослухати цей твір ще раз з новими завданнями: визначити його структуру, кульмінацію та схарактеризувати емоції, які виразив кожен із виконавців пісні (Текст твору подано в ДОДАТКУ Б).

Якщо респондент проявляв здатність до слухового аналізу, наявність вокального слуху, помічав усі помилки інтонаційного характеру й деталі прояву виконавського артистизму, вірно визначав структуру мелодії та вирізняв емоційні відтінки у виконанні різних куплетів та самої пісні як цілісного твору різними співачками, він отримував 4 бали. Якщо респондент припускався незначних недоліків або помилок, його оцінка становила 3 бали. Наявність значних помилок і недоліків оцінювалась у 2 бали, а нездатність виконати частку завдань – у 1 бал.

Перевірка рівня сформованості інтерпретаційно-педагогічної майстерності здобувачів за другою ознакою даного критерію, яка стосувалася ступеня сформованості їхніх особистісно-іміджевих і ділових якостей, зокрема – спроможності до самоорганізації своєї самопрезентації і самоорганізації здійснювалися методами спостереження й анкетування.

Спостереження давало уяву про те, наскільки студент концентрується на виконанні завдань, регулярно відвідує заняття та виконує завдання із самостійної роботи, наскільки для нього важливими є питання професійного іміджу й усвідомлення того, що опанування інтерпретаційною майстерністю є невід'ємним фактором його досягнення, а також – наскільки адекватно він вміє оцінювати свої модилвості. Відповідно було сформульовано і запитання анкети, приклади яких наводимо нижче:

1. Звичка систематично та вчасно виконувати самостійні завдання: мені в принципі властива / мені цілком властива / потребує вдосконалення / для мене не є важливою (потрібне підкреслити).
2. Досягнення майстерності педагогічної інтерпретації на шляху досягнення високого професійного іміджу для мене є: очевидним завданням / є, вірогідно, важливим / мабуть, важливе / не має великого значення.

Повний перелік запитань подано в ДОДАТКУ В.

За кожен відповідь здобувачі могли отримати також від 1 до 4 балів. Отже, за їх сукупністю кожен респондент у цілому міг отримати за цим показником від 40 до 10 балів, що давало можливість їх розподілити на 4 групи. До першої групи відносилися ті респонденти, які отримали в сумі від 31 до 40 балів, до другої групи – ті з них, яких було оцінено від 21 до 30 балів, до третьої групи входили студенти, які в сукупності одержали від 11 до 20 балів, і до останньої групи було віднесено здобувачів, сума оцінок у яких не перевищувала за даним показником 10 балів.

Дослідження комунікативно-характерологічних властивостей здобувачів, як важливого аспекту педагогічної взаємодії зі своїми вихованцями під час роботи з ними над питаннями інтерпретації вокального репертуару, відбувалося за такими ознаками прояву й методами спостереження, як: кількість змістових контактів і комунікативних ситуацій, започаткованих ним із власної ініціативи та їх реєстрація у процесі педагогічного спостереження, здатність до зміни позиції лідера й керованого, міра володіння культурою мови, яка стосувалася вміння респондента висловлювати власні враження, почуття та спостереження від сприйнятого або виконуваного ним репертуару.

Незалежні експерти узагальнювали свої оцінки так: кожен респондент отримував від 1 до 4 залікових бали: а) за його комунікативну активність і здатність бути переконливим і авторитетним у своїх висловлюваннях щодо інтерпретації творів; б) за звернення до питань інтерпретації у своїх ділових контактах.

Крім того, кожному респондентові пропонувалося характеризувати особливості художньо-образного змісту твору зі свого репертуару та відзначити, які особливості надають йому привабливості, унікальності, як їх інтерпретувати у співі та які труднощі має перебороти вокаліст, щоб його виконати в належному стилі та продемонструвати тим самим власну виконавсько-інтерпретаційну майстерність. Оцінювання цього завдання дозволяло виявити ступінь володіння студентів культурою педагогічно-художньої риторики й оцінювалося також за 4-бальною шкалою, з урахуванням міри повноти й точності наданих характеристик, володіння тезаурусом, умінням бути логічним і грамотним у своїх висловлюваннях.

За сумою отриманих балів визначалася належність респондентів до групи студентів, які в сукупності отримували відповідну кількість балів за принципом, аналогічним викладеному. Крім того, підрахування середнього арифметичного за трьома показниками дозволило встановити рівень сформованості інтерпретаційно-педагогічної майстерності мотиваційно-персоніфікованого компоненту досліджуваного феномену. Ці дані містяться в Таблиці 3.2.

З таблиці бачимо, що за першим показником, який характеризував ступінь умотивованості респондентів до набуття інтерпретаційно-педагогічної майстерності на початку експерименту був досить низьким. Так, високий бал отримало по одному студенту в кожній із груп, у 3 бали було оцінено по 20,00% з них, а переважна кількість із них отримала 2 бали по 20,00% в ЕГ та КГ та найбільшу кількість з них було оцінено у 1 бал: 43,34% з ЕГ та 40,0 % в КГ.

За другим показником – особистісно-ділові та іміджеві властивості – було отримано ще більш низькі дані: високий бал отримало також 3,33% (по одному студенту в ЕГ та КГ) в кожній із груп, у 3 бали було оцінено по 20,00%, а переважна кількість респондентів отримала 2 бали (30,00% в ЕГ та 33,3% в КГ відповідно), натомість 1 бал в ЕГ отримала найбільша кількість респондентів з ЕГ (50%) та ще 40,00% – з КГ.

Таблиця 3.2

Діагностичні дані сформованості мотиваційно-персоналізованого компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів за мобілізаційно-особистісним критерієм (перший діагностичний зріз)

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	у %
Експериментальна група							
4	1	3,33	1	3,33	0	0,00	2,22
3	6	20,00	5	16,67	5	16,67	17,78
2	10	33,33	9	30,00	12	40,00	34,44
1	13	43,34	15	50,00	13	43,33	45,56
Контрольна група							
4	1	3,33	1	3,33	1	3,33	3,33
3	6	20,00	7	23,34	5	16,67	20,00
2	11	36,67	10	33,33	12	40,00	36,67
1	12	40,00	12	40,00	12	40,00	40,00

Майже аналогічні результати були виявлені за третім показником, який стосувався комунікативно-характерологічних властивостей майбутніх викладачів вокалу. В ЕГ оцінки розподілилися так: 4 бали не отримав жоден студент, 3 бали – 16,67%, 2 бали – 40,00% та ще 43,33% отримали оцінку в 1 бал. У КГ ці дані були незначно вищими: 3,33% з них було оцінено 4 балами, 16,67% – трьома балами, і по 40,00% з них отримали 2 і 1 бал.

Відповідно до цього, не задовольнив експериментаторів і загальний рівень сформованості в магістрантів педагогічно-інтерпретаційної майстерності за особистісно-мобілізаційним критерієм: вищого рівня досягло тільки 2,22% в ЕГ та 3,33% в КГ, достатнього рівня – 17,78% в ЕГ та 20,00% в КГ, більшість респондентів отримала задовільні та незадовільні оцінки: на рівні 2-х балів їх

кількість склала 34,44% в ЕГ і 36,67% в КГ, та ще 45,56 % здобувачів з ЕГ і 40,00% – з КГ продемонстрували найнижчі результати.

Отже, стало ясно, що більшість майбутніх викладачів вокалу недостатньо усвідомлює важливість набуття педагогічно-інтерпретаційної майстерності як необхідного складника майбутньої фахової діяльності та не надає належної уваги самовихованню характерологічних рис і комунікативних властивостей як застави успішної вокальної освіти своїх вихованців, а значущість оволодіння мистецтвом педагогічної інтерпретації далеко не всіма усвідомлюється з погляду їх ролі в досягненні високого професійного іміджу.

У визначенні критерію оцінювання рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності магістрантів за другим, художньо-гностичним компонентом, ми керувалися тим, що пізнавальний процес, спрямований на набуття майбутніми фахівцями знань стосується не тільки «об'єктивних» відомостей, отриманих із середовища, а з необхідністю включає результати самоаналізу музикантом власних виконавсько-художніх почуттів і вражень, його самооцінку й визначення способів та міри успішності досягнення ним стильової адекватності, глибини розкриття художньо-образного змісту осягнутого як під час сприйняття, так і виконання, репертуару в їх єдності та взаємообумовленості. З урахуванням означеного, критерієм оцінювання рівнів сформованості даного компоненту було обрано пізнавально-рефлексивний критерій, а його показниками – загальномузичну ерудованість; вокально-методичну ерудованість та ерудованість у галузі інтерпретаційно-виконавської та інтерпретаційно-педагогічної діяльності.

З метою перевірки якості орієнтації здобувачів у історико-стильових процесах у галузі музичного мистецтва, тобто загальної музичної ерудованості, застосувалися візуальне тестування й опитування. Респондентам пропонувався комплекс артефактів різних історичних періодів і художніх напрямів у формі відео-тестів із представленням фрагментів творів із поезії, хореографічного мистецтва, репродукцій творів живопису, фотографій знаменитих архітектурних споруд тощо.

Таблиця 3.3

Показники та ознаки прояву сформованості художньо-гностичного компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів за пізнавально-рефлексивним критерієм

Компонент /критерій	Показники	Ознаки прояву
художньо- гностичний / пізнавально-рефлексивний	загальномистецька ерудованість	орієнтація в історико-стильових процесах у галузі музичного мистецтва;
		знання з історії становлення у світовому мистецькому просторі вокальної школи і виконавських стилів;
		володіння знаннями в галузі суміжних видів мистецтва;
	вокально-методична ерудованість	знання праць провідних науковців і методистів у галузі вокальної освіти;
		вокально-методична обізнаність з питань набуття вокально-виконавської майстерності;
		вокально-методична обізнаність із питань методики вокальної освіти з урахуванням вікових особливостей співаків-початківців
	ерудованість у галузі інтерпретаційно-виконавської та інтерпретаційно-педагогічної діяльності	орієнтація в актуальних питаннях у галузі виконавсько-вокальної інтерпретації;
		орієнтація в актуальних питаннях у галузі педагогічно-вокальної інтерпретації;
		обізнаність із методичною літературою з питань вокально-інтерпретаційної діяльності.

Кількість вірних відповідей у відсотковому зіставленні із загальною кількістю запитань слугувала підставою для оцінювання знань у балах. Так, якщо цей процес дорівнював від 90 до 100%, студент отримував 4 бали. Кількість позитивних з відповідей від 76% до 89: означала, що він міг отримати 3 бали. Надання респондентом 40-75% вірних відповідей оцінювалось у 2 бали, а менша кількість позитивно оцінених завдань оцінювалася в 1 бал.

Знання з історії становлення у світовому мистецькому просторі вокальної школи і виконавських стилів перевірялися методом тестування. Тести містяться в ДОДАТКУ Г, тут ми наведемо декілька прикладів тестових завдань:

1. Техніка Бельканто склалася в період:
 - а) пізнього Ренесансу;
 - б) пізнього Ренесансу й раннього Бароко;

- в) Бароко і класицизму.
2. Видатним представником бельканто був композитор:
- а) Джузеппе Верді;
- б) Вінченцо Беліні;
- в) Джакомо Россіні тощо.
3. Стиль бароко в музичному виконавстві відрізняється:
- а) ліризмом, ніжністю звучання;
- б) глибоким драматизмом художніх образів;
- в) жанровим різноманіттям творів симфонічного жанру тощо.

На засадах підрахунку відсоткового співвідношення вірних і помилкових відповідей магістранти оцінювалися за 4-бальною шкалою.

За показником: вокально-методична ерудованість, оцінювання здійснювалося за такими ознаками, як: знання праць провідних науковців і методистів у галузі вокальної освіти; вокально-методична обізнаність із питань набуття вокально-виконавської майстерності; вокально-методична обізнаність із питань методики вокальної освіти з урахуванням вікових особливостей співаків-початківців.

З метою виявлення рівня обізнаності респондентів із літературою з питань вокально-інтерпретаційної діяльності, їм пропонувалась анкета з відкритим віялом відповідей, міра повноти яких слугувала підставою для оцінювання їхніх знань. Так, серед запитань були так:

– назвіть авторів відомих Вам праць у галузі методики роботи над вокальним диханням: _____

– перелікуйте статті або інші праці з методики вокального навчання, до яких Ви зверталися за останні півроку _____ тощо.

Повний зміст завдань з тесту подано в ДОДАТКУ Д.

Для виявлення знань респондентів із питань набуття вокально-виконавської майстерності здобувачам також пропонувалися тести (див. ДОДАТОК Є). Наведемо їх приклади.

1. Носовий призвук для співака – це:

- а) суттєвий недолік, який можна подолати певними методами;
- б) суттєвий недолік, який не піддається виправленню;
- в) своєрідна особливість співака, яка не знижує рівень його виконавської майстерності.

2. У формуванні навичок чистого інтонування провідну роль відіграють:

- а) здатність співати на опорі;
- б) спів у високій вокальній позиції;
- в) координація слухових уявлень і вокальної техніки звукоутворення та звуковедення та ін.

Аналогічним чином визначалась і якість вокально-фахової підготовки здобувачів за ознакою: вокально-методична обізнаність із питань методики вокальної освіти з урахуванням вікових особливостей співаків-початківців.

Приклади запитань наведено нижче, а повний їх перелік – у Додатку Ж.

1. Мутація властива:

- а) виключно підліткам – юнакам;
- б) юнакам і дівчатам;
- в) незначній частці підлітків.

Тертій показник – ерудованість у галузі інтерпретаційно-виконавської та інтерпретаційно-педагогічної діяльності досліджувався за такими ознаками прояву: орієнтація в актуальних питаннях у галузі виконавсько-вокальної інтерпретації; орієнтація в актуальних питаннях у галузі педагогічно-вокальної інтерпретації; обізнаність із літературою з питань вокально-інтерпретаційної діяльності.

З метою отримання інформації за першою ознакою, студентам пропонувався запитальник, з відповідей до якого було видно, наскільки повно обізнані респонденти з питаннями виконавсько-інтерпретаційної діяльності. Наводимо декілька прикладів запитань:

1. Поясніть, що Ви розумієте під поняттям «інтерпретація музичного твору».

2. Чи існує специфіка інтерпретації вокальних творів порівняно з інтерпретацією творів інструментальних жанрів?

3. Яких співаків Ви вважаєте талановитими інтерпретаторами? Тощо.

Їх повний зміст міститься в ДОДАТКУ 3.

Якість відповідей за критеріями адекватності, повноти та прояву самостійності мислення оцінювалася незалежними експертами за 4-бальною шкалою.

Аналогічними були завдання анкети за другою ознакою, яка оцінювалась у межах даного показника (див. ДОДАТОК І.), а саме:

1. Поясніть, що Ви розумієте під поняттям «педагогічна інтерпретація музичного твору».

2. Чи існує специфіка педагогічної інтерпретації вокальних творів порівняно з педагогічною інтерпретацією творів інструментальних жанрів?

3. Чи відомі Вам педагоги-вокалісти як талановиті інтерпретатори? Тощо.

Третя ознака, яка стосувалась обізнаності респондентів із методичною літературою з питань вокально-інтерпретаційної діяльності також досліджувалася за допомогою опитувальника, зміст запитань якого слугував підставою для оцінювання їхніх знань. Серед запитань були такі:

– назвіть авторів відомих Вам праць у галузі методики формування навичок вокально-інтерпретаційної діяльності _____.

– назвіть авторів відомих Вам праць у галузі методики формування здатності до педагогічно-інтерпретаційної діяльності _____

– перелікуйте статті або інші праці з методики формування здатності до виконавсько-вокальної інтерпретації або педагогічно-інтерпретаційної діяльності, до яких Ви зверталися за останні півроку _____ тощо.

Повний зміст завдань з тесту подано в Додатку К.

Отримані в процесі діагностики дані представлено в Таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Діагностичні дані сформованості художньо-гностичного компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності за пізнавально-рефлексивним критерієм (перший діагностичний зріз)

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	у %
Експериментальна група							
4	2	6,67	1	3,33	1	3,33	4,44
3	6	20,00	8	26,67	7	23,33	23,33
2	10	33,33	11	36,67	11	36,67	35,56
1	12	40,00	10	33,33	11	36,67	36,67
Контрольна група							
4	1	3,33	2	6,67	2	6,67	5,56
3	7	23,33	6	20,00	6	20,00	21,10
2	11	36,67	12	40,00	10	33,33	36,67
1	11	36,67	10	33,33	12	40,00	36,67

Як бачимо, ступінь сформованості в респондентів інтерпретаційно-педагогічної майстерності за пізнавально-рефлексивним критерієм на початку експерименту також досить низький, хоча результати тут дещо більш високі порівняно з попереднім критерієм. Так, за першим показником в ЕГ було отримано такі результати: 6,67% респондентів отримали 4 бали, 20,00% – 3 бали, ще 33,3% було оцінено у 2 бали, і 40,00% з них було оцінено в 1 бал. У КГ результати були дещо більш високими: 2 і 1 бал отримали по 36,67% здобувачів.

Більш високими були результати за другим показником, який характеризував знання респондентів з історії вокальної школи й виконавських стилів. Так, 1 бал отримало тільки 33,3% як у ЕГ, так і в КГ.

Відносно більш низькими були результати, отримані за останнім випробуванням. Так, більша кількість – 36,67% з ЕГ отримала 1 бал і 40,00% таких респондентів – у КГ.

Узагальнені дані за цим критерієм були дещо вищими, ніж за попереднім критерієм. Так, вищого рівня досягло 4,44% в ЕГ і 5,56% – у КГ; достатнього рівня досягли 23,33% респондентів – ЕГ і 21,10% з КГ. Менша кількість досліджуваних порівняно з першим критерієм була виявлена на задовільному рівні – 35,56% в ЕГ і 36,67% в КГ. Також на найнижчому рівні було виявлено меншу кількість респондентів: 36,67% з них посіли найнижчий щабель у обох групах.

Так, високий бал отримало по одному студенту в кожній із груп, у 3 бали було оцінено по 20,00% з них, а переважна кількість із них отримала 2 бали по 20,00% в ЕГ та КГ та найбільшу кількість із них було оцінено в 1 бал: 43,34% в ЕГ та 40,0 % в КГ.

За другим показником – особистісно-ділові та іміджеві властивості – було отримано ще більш низькі дані: високий бал отримало також 3,33% (по одному студенту в ЕГ та КГ) в кожній із груп, у 3 бали було оцінено по 20,00%, а переважна кількість респондентів отримала 2 бали (30,00% в ЕГ та 33,3% в КГ відповідно), натомість 1 бал в ЕГ отримала найбільша кількість респондентів з ЕГ (50%) та ще 40,00% – з КГ.

В аналізі рівня сформованості досліджуваного конструкту за виконавсько-інтерпретаційним компонентом ми враховували, що підґрунтям його ефективності є здатність фахівця до усвідомлення стильових особливостей твору, його мовленнєво-інтонаційних та художньо-образних сфер, поданих із впливом індивідуальних особливостей.

Це дозволило обрати критерієм його оцінювання індивідуалізовано-стильовий критерій. Показники оцінювання даного критерію та ознаки їх прояву представлені в таблиці 3.5, а саме: навички критичного осмислення феноменів виконавської інтерпретації вокальних творів, мистецько-методична підготовленість до розроблення адекватно-стильової виконавсько-

інтерпретаційної версії вокального твору; виконавсько-практичне втілення індивідуалізованої інтерпретаційної моделі твору.

Таблиця 3.5

Показники та ознаки прояву сформованості виконавсько-інтерпретаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів за індивідуалізовано-стильовим критерієм

Компонент /критерій	Показники	Ознаки прояву
виконавсько-інтерпретаційний / індивідуалізовано-стильовий	Навички критичного осмислення феноменів виконавської інтерпретації вокальних творів	уміння критично оцінювати особливості виконання творів різних художньо-стильових напрямів;
		уміння розрізняти відмінності в інтерпретації одного твору різними співаками;
		володіння навичками самокритики й самооцінювання власної вокально-виконавської інтерпретації твору;
	Мистецько-методична підготовленість до розроблення адекватно-стильової виконавсько-інтерпретаційної версії вокального твору	уміння розробляти інтерпретаційно-виконавську версію вокального твору;
		критична самооцінка виконавського втілення власної інтерпретаційної версії вокального твору;
		планування вокально-навчального процесу з визначенням завдань, спрямованих на підвищення якості самостійної інтерпретації вокального репертуару;
	Виконавсько-практичне втілення індивідуалізованої інтерпретаційної моделі твору	уміння втілювати інтерпретаційно-художній задум у процесі роботи над твором;
		готовність до самооцінки й самокорекції виконавського втілення власної інтерпретаційної версії вокального твору;
		уміння здійснювати на слухачів емоційно-художнє враження під час сценічного втілення власної інтерпретаційної версії твору, що виконується.

З метою визначення вміння критично оцінювати особливості виконання творів різних художньо-стильових напрямів. За першим показником досліджуваного критерію збір даних відбувався за допомогою виконання респондентами творчого завдання, яке стосувалося вміння критично оцінювати особливості виконання творів різних художньо-стильових напрямів. З означеною метою здобувачам пропонувалося прослухати три твори й визначити

їх стильову приналежність кожного твору, наявність у них власного ставлення до кожного з них та обґрунтувати ці позиції. Серед них були: арія Вівальді, романс Ф. Мендельсона «In stiller Nacht» у виконанні Фішера Діскау, фрагмент з твору Пуленка.

Міру їх точності й переконливості оцінювали незалежні експерти за 4-бальною шкалою. Якщо у відповідях містилося вірне визначення стилю та доцільне й переконливе обґрунтування власних переваг, респондент отримував 4 бали. Якщо у відповідях були помічено помилки, а обґрунтування своїх висновків було недостатньо повним, респондент отримував 3 бали. Студенти, які вірно визначили стиль тільки 1 твору, а їх обґрунтування було неповним і поверховим, їх зусилля оцінювались у 2 бали. Нездатність визнати правильно стиль прослуханого репертуару та відсутність уявлень щодо власних смаків дозволяло ставити такому здобувачу 1 бал.

Наступним у цій серії випробувань було прослухування одного з вищеназваних творів у виконанні трьох співаків, кожен із яких дещо відрізнявся за характером його інтерпретації та якістю вокального втілення. Якщо респондент правильно відзначав сутність відмінностей у інтерпретації в усіх прикладах і приділяв увагу використаним співаками засобам виконавської виразності, які надавали певної своєрідності їхній інтерпретації, та надавав переконливе обґрунтування своїм оцінкам, він отримував 4 бали. Студентам, які надавали відповіді з недоліками, пропорційно їх збільшенню, оцінка знижувалася від 3 до 1 балу.

Для визначення міри зорієнтованості майбутніх фахівців у актуальних питаннях у галузі педагогічно-вокальної інтерпретації, було застосовано опитування-інтерв'ю, у процесі якого за заздалегідь підготовленими запитаннями здійснювалася бесіда. У її процесі експериментатор отримував потрібну інформацію та оцінював повноту та змістовність отриманих відповідей.

Серед запитань були такі: На Ваш погляд, чи всі студенти оволодівають мистецтвом виконавської та педагогічної інтерпретації вокальних творів? Що,

на Ваш погляд, є найбільш складним у оволодінні мистецтвом педагогічної інтерпретації? Чого бракує молодим фахівцям на початку їхньої роботи в цьому напрямі? Чи навчали Вас творчо ставитися до інтерпретації твору впродовж усіх років навчання? У чому полягають труднощі оволодіння майстерністю інтерпретації для Вас особисто? Чи впевнено Ви відрізняєте стильові ознаки вокального виконавства різних епох і художніх напрямів? Якщо існують труднощі в цьому напрямі, що Ви порекомендуєте своїм вихованцям? Якими засобами виконавської виразності може оперувати співак, варіюючи інтерпретаційний варіант виконання твору?

Діагностування за другим показником, який мав характеризувати якість мистецько-методичної підготовленості магістрантів до самостійного створення виконавсько-інтерпретаційної версії вокального твору, відбувалося на засадах виконання ними творчо-практичних завдань. Здобувачі отримували так званий «обілений текст» вокального твору, в тексті якого мали самі проставити темп, можливі темпові відхилення, динаміку, артикуляційні штрихи тощо і додати текст-пояснення того, чому було обрано саме такі, а не інші засоби виконавської виразності, а також визначити суб'єктивно-емоційний план виконання твору в його динаміці, а також розробити план вербального пояснення свого творчого проекту.

На наступному етапі здобувачі мали можливість прослухати запис цього самого твору у виконанні уславлених співаків і відзначити, чим відрізняється їхнє виконання та які деталі вони хотіли б покращити у своєму співі, щоб художній образ, створений під час виконання, був би більш яскравий і переконливий.

З урахуванням зазначених міркувань респондентам було потрібно розробити план вокально-навчального процесу, спрямований на вдосконалення власних умінь – із визначенням конкретних завдань, спрямованих на підвищення якості самостійної інтерпретації вокального репертуару.

Наступне завдання полягало в самоаналізі виконавського втілення власної інтерпретаційної версії вокального твору й самооцінці, яку респонденти

надавали собі на основі прослухування зробленого відеозапису. Якщо їх оцінка збігалася з оцінками експертів, вони отримували за виконання цього завдання 4 бали. Чим більше було неадекватних відповідей, тим оцінка, яку вони отримували, була більш низькою.

Надалі відбулось ознайомлення респондентів з оцінками експертів та обговоренні недоліків, які вони не помітили у своєму виконанні. На цих засадах вони мали розробити план завдань на наступний рік роботи з підвищення якості самостійної інтерпретації вокального репертуару. З означеною метою студентам надавалась інструкція, в якій було визначено, які елементи мають бути передбачені в даній роботі. По-перше, потрібно було визначити, чи відповідають стильовим особливостям твору вміння й голосові дані співака; по-друге – чи відповідає його художньо-образний зміст смаковим орієнтирам і властивостям голосу; по-третє, потрібно було визначити, які інтонаційні вправи й вокалізи доцільно виконувати з метою підготовки до втілення художнього змісту твору, що вивчається й визначити комплекс завдань, спрямованих на підвищення якості вокально-виконавського втілення інтерпретації твору з власного репертуару.

Третій показник стосувався практичних умінь співаків, а саме – їх здатності втілювати розроблену інтерпретаційну версію твору зі свого репертуару. Ознаки, які підлягали оцінці експертами, стосувалися якості вокально-виконавського втілення інтерпретаційно-художнього задуму в процесі роботи над твором, самооцінювання й самокорекції власних недоліків, які мали місце під час виконання інтерпретованого вокального твору, а також уміння здійснювати на слухачів емоційно-художнє враження під час сценічного виконавства. Збір даних відбувався на засадах оцінки відеозапису виконуваного респондентами твору як експертами, так і самим здобувачем. Крім того, студенти 4 курсу, які брали участь у підготовчому етапі експерименту, переглядали відеозаписи й ранжували їх за ознаками загального емоційно-динамічного, художньо-артистичного враження.

Результати випробувань за третім критерієм містяться в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Діагностичні дані сформованості виконавсько-інтерпретаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів за індивідуалізовано-стильовим критерієм (перший діагностичний зріз)

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	у %
Експериментальна група							
4	2	6,67	1	3,33	1	3,33	4,44
3	6	20,00	7	23,33	8	26,67	23,33
2	10	33,33	11	36,67	11	36,67	35,56
1	12	40,00	11	36,67	10	33,33	36,67
Контрольна група							
4	3	10,00	2	6,67	1	3,33	6,67
3	8	26,67	7	23,33	8	26,67	25,56
2	11	36,67	12	40,00	15	50,00	42,22
1	8	26,67	9	30,00	6	20,00	25,56

З них видно, що загальний рівень підготовки магістрантів до вокально-інтерпретаційної діяльності більш високий, ніж за попередніми двома критеріями сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності. При чому респонденти показали відносно кращі результати за третім показником, який стосувався вокально-виконавської майстерності майбутніх фахівців, що не дивно, адже вокальна техніка і здатність до виразного співу знаходиться завжди під пильною увагою викладачів. Так, за цим показником в ЕГ переважна кількість респондентів отримала 3 бали (26,67%) і 2 бали (36,67%), а в КГ ці результати були ще більш високими: 3 бали отримало 25,56% магістрантів і ще 42,22% з них – 2 бали. Крім того, відзначимо, що в 1 бал було оцінено найменшу кількість респондентів порівняно з даними, отриманими за попередніми критеріями, а саме – 36,67% в ЕГ і 25,56% в КГ.

Вивчення ступеня сформованості вербально-комунікативного компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів відбувалося за компетентісно-творчим критерієм і такими показниками, як володіння вербально-педагогічними засобами інтерпретації вокальних творів; уміння враховувати індивідуально-творчі особливості студентів; володіння сучасними методиками стимуляції інтерпретаційно-виконавської та педагогічної майстерності, представлені в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Показники та ознаки прояву сформованості вербально-комунікативного компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів за компетентісно-творчим критерієм

Компонент /критерій	Показники	Ознаки прояву
вербально-комунікативний / компетентісно-творчий	Володіння вербально-педагогічними засобами інтерпретації вокальних творів	здатність до розроблення вербально-інтерпретаційної моделі вокального твору;
		володіння достатнім художньо-інтерпретаційним тезаурусом;
		уміння логічно й переконливо викладати власну інтерпретаційну модель твору;
	Уміння враховувати індивідуально-творчі особливості студентів	уміння визначати індивідуально-творчі здібності студентів у процесі його вокального навчання;
		уміння стимулювати самостійність мислення та творчу фантазію з метою спонукання до власної інтерпретації творів;
		усвідомлення ролі стилю педагогічного спілкування як чинника сприяння розкриттю індивідуальності співаків-початківців;
	Володіння сучасними методиками стимуляції інтерпретаційно-виконавської та педагогічної майстерності	володіння навичками толерантно-педагогічного спілкування;
		володіння сучасними технологіями емоційно-вольової саморегуляції в процесі вокально-педагогічної діяльності;
		володіння сучасними методиками самовдосконалення виконавського й педагогічного артистизму.

Перший показник мав свідчити про здатність респондентів висловлювати власні міркування щодо сутності художньо-змістової характеристики творів у їх власному трактуванні, задля чого потрібно було виконати відповідне творче

завдання, а саме: надати вербальну характеристику твору із власного репертуару, передбачаючи, що до цільової групи ввійдуть студенти 4-го курсу або його майбутні вихованці. Ці відповіді оцінювалися незалежними експертами за 4-бальною шкалою за ознаками їх адекватності, відповідності наданих характеристик особливостям твору, емоційну щирість висловлювання; особлива увага надавалась якості мови: її логічності, виразності, образності, вмінню застосувати асоціативні уявлення, метафори, порівняння тощо.

Уміння респондентів урахувувати індивідуально-творчі особливості студентів (другий показник) перевірялося методом аналізу й оцінювання створених респондентами творчої характеристики й розроблення репертуарного плану для одного зі студентів четвертого курсу. Характеристика стосувалася типу голосу, діапазону, тембрових фарб, рівня володіння студента виконавськими навичками та якості його музичної підготовки, а також орієнтовним визначенням темпераменту, емоційної спрямованості та типового для нього типу спрямованості (екстраверт – інтроверт) і спілкування. З урахуванням наданої характеристики респондент мав визначити, які інтонаційні вправи й вокалізи мають плануватися для роботи з цим студентом, які твори він вважає найбільш доцільними для опрацювання в даному навчальному році, які завдання для самостійної роботи доцільно планувати та яких результатів варто очікувати наприкінці навчального року.

В оцінці якості виконання цього завдання увага експериментатора зверталася на обґрунтованість створеного перспективного плану, на здатність урахувувати взаємозв'язок різних напрямів роботи: технічної, художньо-виразної, самостійної, на адекватність інтонаційних вправ завданням, які співак має вирішувати в процесі роботи над обраним репертуаром, відповідність художньо-образного змісту твору навченості й характеру виконавця, на взаємозв'язок інтонаційних вправ і запланованого репертуару.

З метою отримання інформації, яка мала засвідчити міру готовності респондентів до стимулювання у своїх вихованців навичок самостійного й художнього мислення та творчої фантазії з метою їх спонукання до розроблення

власної версії інтерпретації твору, застосувалося тестування, в якому містилися такі запитання:

1. Навички самоаналізу в студентів під час занять вокалом:

а) мають формуватися з перших кроків навчання співу;

б) не будуть ефективними без активної допомоги викладача й концертмейстера;

в) неможливі, що пояснюється фактором голосової конфронтації, тобто різницею між звучання голосу та його сприйняттям самим співаком.

2. В інтерпретації твору під час роботи над художнім образом зі студентом важливо:

а) мати власне міцне уявлення щодо ідеалу, який має відтворити студент;

б) спонукати студента до осмислення художнього образного змісту твору та розроблення власної унікальної ідеї інтерпретаційно-виконавського характеру;

в) постійно поглиблювати власне уявлення щодо змістово-образних версій виконання твору та спонукати студента до вдумливого осмислення й обґрунтованого висунання власних пропозицій тощо.

Повний зміст запитань подано в ДОДАТКУ Л.

Підставою для оцінювання якості відповідей респондентів у балах підраховувалася кількість вірних відповідей у відсотковому зіставленні із загальною кількістю запитань. Якщо це співвідношення становило від 90% до 100%, оцінка дорівнювала 4 балам. Кількість наданих позитивно оцінених відповідей від 76% до 89% оцінювалась у 3 бали. Якщо респондент надавав 40% – 75% вірних відповідей, він отримував 2 бали, менша кількість позитивно оцінених відповідей оцінювалась в 1 бал.

Оцінювання уміння респондентів стимулювати самостійність мислення та творчу фантазію інших співаків з метою спонукання до власної інтерпретації творів, перевірялась методом педагогічного спостереження за характером спілкування студентів під час виконання спеціального завдання – ділової гри, зміст якої полягав у тому, що студенти розбилися у пари і мали по черзі проявити

себе як викладачі, завданням яких є навчання свого учня інтерпретувати нескладний пісенний твір. Увага зверталась на вміння респондента ставили запитання, спрямовувати увагу іншого учасника гри на ті властивості твору які йому здавалися важливими. Незалежні експерти оцінювали вміння досліджуваних за 4бальною шкалою.

Крім того, методом бесіди вивчалась і міра усвідомлення здобувачами значущі стилю педагогічного спілкування як чинника сприяння розкриттю індивідуальності співаків-початківців та орієнтації у його різновидах і визначені його ефективного будування у процесі вокальних занять спрямовані на формування в учнів/студентів навичок самостійної інтерпретації репертуару, за результати якого кожен із респондентів також отримував від 1 до 4 балів.

Методика підрахування отриманих балів за цим показником була аналогічною.

Третій показник даного критерію, який мав засвідчити міру володіння сучасними методиками вдосконалення у здобувачів інтерпретаційно-педагогічної майстерності, вивчався за такими ознаками, як володіння здобувачами навичками діалогічного, толерантно-педагогічного спілкування; сучасними технологіями емоційно-вольової саморегуляції в процесі вокально-педагогічної діяльності; сучасними методиками самовдосконалення виконавського й педагогічного артистизму.

Міра володіння здобувачів діалогічним, художньо-толерантним стилем спілкування перевірялася методами спостереження за манерою комунікації студентів під час фахових занять та у вільний час, за тоном їх звернення до студентів молодших курсів, а також до стилю викладу матеріалу з характеристикою твору, які респонденти надавали від вербально-інтерпретаційної моделі вокального твору для уявних студентів (на предмет застосування діалогічного стилю спілкування, постановки проблемних запитань тощо).

Крім того, методом педагогічного спостереження та провокаційних завдань було уточнено, наскільки здобувач володіє сучасними технологіями із

застосуванням гаджетів, комп'ютерних програм, інформаційних платформ тощо. За результатами анкетування та спостереження респонденти мали отримати такі оцінки: якщо стиль спілкування, властивий їм, був доброзичливим і респондент проявляв увагу до своїх співбесідників, а відповіді на запитання анкети мали позитивну оцінку мінімально в 90%, він отримував 4 бали. Якщо тон спілкування був спокійним, але застосування запитань і постановка проблемних задач не передбачалися, а відсоток правильних відповідей складав від 70% до 89%, його оцінка дорівнювала 3 балам. Респонденти, у яких під час спілкування було помітне роздратування й переважав негативний настрій, а кількість правильних відповідей становила від 50% до 69%, він отримував 2 бали. Решта здобувачів оцінювалася в 1 бал. Результати цих випробувань містяться в таблиці 3.8. і гістограмі (Рис. 3.1).

З них ми бачимо, що за означеним критерієм було отримано найбільш низькі результати. Так, на низькому рівні в кожній із груп за середнім арифметичним було виявлено 41,11% здобувачів; на задовільному рівні їх опинилося ще більше третини: 37,78% – в ЕГ і 36,67% – у КГ. І тільки 4,44% респондентів у ЕГ та 3,33% в КГ змогли отримати вищу оцінку, а 16,67% з ЕГ та 18,89% здобувачів з КГ досягли достатнього рівня.

У таблиці 3.9. і гістограмі наочно представлено результати констатувального зрізу, отримані під час діагностування майбутніх фахівців обох груп.

З наведених у таблиці 3.9. даних видно, що у обох групах отримано незадовільні за рівнем сформованості досліджуваного феномену, при чому суттєвих відмінностей між респондентами обох груп виявлено не було.

Таблиця 3.8

Рівні сформованості вербально-комунікативного компонента педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів за творчо-компетентнісним критерієм (перший діагностичний зріз)

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	кількісний склад	у %	у %
Експериментальна група							
4	1	3,33	1	3,33	2	6,67	4,44
3	4	13,33	6	20,00	5	16,67	16,67
2	11	36,67	12	40,00	11	36,67	37,78
1	14	46,67	11	36,67	12	40,00	41,11
Контрольна група							
4	1	3,33	2	6,67	0	0,00	3,33
3	6	20,00	6	20,00	5	16,67	18,89
2	11	36,67	10	33,33	12	40,00	36,67
1	12	40,00	12	40,00	13	43,33	41,11

Привертає увагу те, що відносно низькі дані було виявлено за першим критерієм, який презентував міру мотиваційно-особистісної готовності до набуття педагогічно-інтерпретаційної майстерності, а також останнього критерію, який засвідчував практичну готовність респондентів до педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

Аналізуючи якісні характеристики рівнів сформованості в майбутніх фахівців педагогічно-інтерпретаційної майстерності, зазначимо, що респонденти, які досягли найвищого, *індивідуально-творчого рівня*, відрізнялися свідомим і зацікавленим ставленням до існуючих проблем у цій галузі, висували власні пропозиції та ідеї, вивчали додаткову літературу, творчо ставилися до виконання самостійних завдань, охоче обговорювали проблемні питання, були щирими й відвертими в комунікативних ситуаціях, були достатньо ерудовані в

історії становлення та специфіці різних видів мистецтва, особливостях національної вокальної школи різних країн, психолого-педагогічній і вокально-методичній літературі, володіли розвиненою здатністю до аналітично-слухового сприйняття і критичним ставленням до різних музичних явищ.

Таблиця 3.9

Узагальнені дані констатувального діагностичного зрізу

Дані констатувального зрізу, отримані в ЕГ					
Рівні сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності	Критерії				<u>X</u>
	1	2	3	4	
Індивідуалізовано-творчий	4,44	4,44	4,44	2,22	3,89
Самостійно-інтерпретаційний	16,67	23,33	25,56	17,78	20,83
Наслідувально-репродуктивний	37,78	35,56	42,22	34,44	37,50
Початково-інфантильний	41,11	36,67	27,78	45,56	37,78
Дані констатувального зрізу, отримані в КГ					
Рівні сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності	Критерії				<u>X</u>
	1	2	3	4	
Індивідуалізовано-творчий	3,33	5,56	6,67	3,33	4,72
Самостійно-інтерпретаційний	20,00	21,11	25,56	18,89	21,39
Наслідувально-репродуктивний	36,67	36,67	42,22	36,67	38,06
Початково-інфантильний	40,00	36,67	25,56	41,11	35,83

Ці респонденти також мали уявлення щодо прояву виконавсько- та педагогічно-інтерпретаційної майстерності, вирізнялися самостійністю мислення, здатністю до інтерпретації вокальних творів і втілення свого замислу в процесі виконання твору, вдало розробляли вербальний варіант його донесення до слухачів, усвідомлювали важливість урахування їхніх індивідуальних

властивостей, проявляли гнучкість у застосуванні сучасних технологій емоційно-вольової саморегуляції та самовдосконалення виконавського й педагогічного артистизму, були здатні до толерантного й діалогічно-творчого спілкування зі своїми вихованцями. володіли методами їх заохочення до власної інтерпретаційно-вокальної діяльності. Кількість таких студентів була незначною та складала всього 3,89% в ЕГ і 4,72% у КГ.

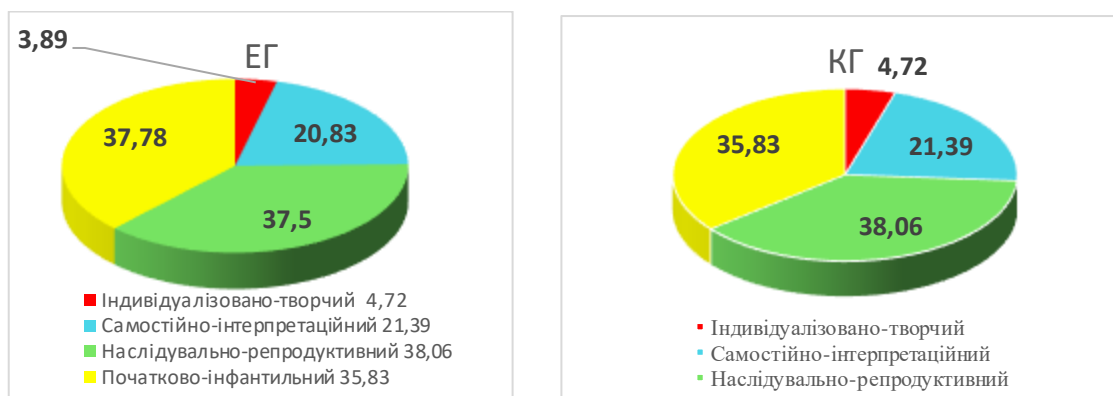


Рис. 3.1.

Гістограма даних констатувального зрізу

До *самостійно-інтерпретаційного рівня* відносилися здобувачі, які в цілому усвідомлювали значущість проблеми оволодіння педагогічно-інтерпретаційною майстерністю, зацікавлено ставилися до літературних джерел з інформацією відповідного характеру, охоче її транслювали іншим, однак власні пропозиції не висували. Самостійні завдання ці студенти виконували старанно, засвоювали пропоновані їм варіанти інтерпретації репертуару, були досить активними й щирими в комунікативних ситуаціях, володіли знаннями в галузі історії та специфіки різних видів мистецтва, особливостях провідних вокальних шкіл, були обізнані з психолого-педагогічною і вокально-методичною літературою, адекватно-критично ставилися до інтерпретації вокальних творів різними співаками, мали певні уявлення щодо особливостей виконавсько- та педагогічно-інтерпретаційної майстерності, розробляли вербальний варіант інтерпретації твору за отриманими взірцями, застосовуючи грамотні й адекватні характеристики, усвідомлювали важливість урахування індивідуальних

властивостей співаків, проявляли обізнаність щодо поширених методик і технологій емоційно-вольової саморегуляції та самовдосконалення виконавського й педагогічного артистизму, були здатні до толерантного й діалогічного спілкування зі своїми вихованцями, володіли методами їх заохочення до власної інтерпретаційно-вокальної діяльності. Кількість цих студентів становила 20,83% в ЕГ і 21,39% у КГ.

Наслідувально-репродуктивний рівень сформованості був властивий 37,5% респондентів з ЕГ та 38,06% з КГ, тобто – більше третини від усього складу досліджуваних. Магістранти, які належали до цієї групи, проявляли помірно зацікавлене ставлення до питань, пов'язаних із набуттям педагогічно-інтерпретаційної майстерності, не проявляючи власну пізнавальну ініціативу, досить сумлінно, але без прояву власних ідей, виконували більшість завдань, які ставили перед ними експериментатори, були достатньо контактними й відвертими в комунікативних ситуаціях; їхня ерудованість у галузі музичного, зокрема – вокального мистецтва, була недостатньо глибокою та всебічною, це стосувалося також психолого-педагогічних і вокально-методичних питань; недостатньо розвиненою в цих здобувачів була і здатність до аналітично-слухового сприйняття, а звідси – й адекватно-критична оцінка різних музичних явищ, зокрема – якості виконавсько-інтерпретаційної майстерності співаків; у роботі над своїм репертуаром ці респонденти керувалися порадами викладачів, не проявляючи тяжіння до самостійної інтерпретації або варіювання застосованих засобів виконавської виразності, концентруючись, переважно, на технічних аспектах виконавства; у вербальних варіантах трактування художньо-образного змісту творів ці студенти користувалися набором типових висловів, не надаючи їм особистого характеру, не розкриваючи персональне ставлення до художніх феноменів, усвідомлюючи важливість урахування індивідуальних властивостей потенційних вихованців, ці респонденти не відображали їх у розроблених перспективних планах вокальних занять, не проявляли інтерес до методик і сучасних технологій, у яких удосконалюється здатність співаків до емоційно-вольової саморегуляції, самовдосконалення виконавського й

педагогічного артистизму, застосування діалогічно-творчого спілкування зі своїми вихованцями.

Початково-інфантильний рівень був властивий студентам, які проявляли байдужість до інтерпретаційно-творчих питань у всіх їх проявах, не намагалися проявити самостійність мислення й обмірковувати складні питання вокально-інтерпретаційного характеру, вважали, що головне – це володіння вокальною технікою; у трактуванні виконуваного твору виходили зі спонтанно-емоційного уявлення та значною мірою покладалися під час роботи над репертуаром на допомогу концертмейстерів і викладача, на можливість копіювати виконання твору улюбленим співаком тощо. Як правило, ці студенти мали обмежений обсяг музично-теоретичних та історико-стильових знань і уявлень, не цікавилася творами інших видів мистецтва, не усвідомлювали важливість поєднання психолого-педагогічних, музикознавчих і вокально-методичних знань для набуття педагогічно-інтерпретаційної майстерності. Кількість цих студентів була досить значною: вона складала 37,78% в ЕГ і 35,83% у КГ.

Отже, діагностування, здійснене на початку навчання майбутніх викладачів вокалу в закладах вищої освіти дозволило виявити, що більшість із них знаходиться на нижчих щаблях сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності, що є цілком природним: адже на попередніх етапах навчання цьому аспекту вокальної освіти завдання не стояло. Натомість, було виявлено й те, що на низькому та задовільному рівнях сформованості були й базові компоненти вокальної освіти, які мають закладати фундамент формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності, а саме – когнітивно-мистецького компоненту, навичок вокально-виконавської інтерпретації, знання в галузі психології, педагогіки й методики вокальної освіти, стилю педагогічного спілкування й засобів удосконалення виконавсько-артистичних та вокально-педагогічних властивостей. На подолання виявлених недоліків спрямовувався наступний етап дослідження, а саме – формувальний експеримент.

3.2. Зміст і результати експериментальної роботи з формування інтерпретаційно-педагогічної майстерності в майбутніх викладачів вокалу

Експериментальна робота з формування інтерпретаційно-педагогічної майстерності в майбутніх викладачів вокалу започатковувалася за пропедевтично-підготовчим та трьома основними етапами: ціннісно-орієнтаційним, освітньо-інтегративним, герменевтично-педагогічним, кожен із яких спрямовувався на реалізацію певної педагогічної умови, обґрунтованої в попередньому розділі дослідження, а саме:

- спонукання на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання;
- надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій;
- набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику.

Означені етапи носили почасти логічний, а не процесуальний характер, що зумовлюється поліхронічною природою освітніх процесів та взаємозв'язком мотиваційно-інтенційної, когнітивно-пізнавальної, особистісно-психологічної та практично-професійної сфер їхньої підготовки до оволодіння педагогічно-інтерпретаційною майстерністю. Отже, на кожному з етапів формувального експерименту увага концентрувалася на вирішенні головних завдань, на тлі яких відбувалось і вдосконалення в майбутніх викладачів вокалу інших компонентів підготовки до педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

На пропедевтично-підготовчому етапі було здійснено підготовку та структурування змісту експериментальної методики з формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу, зокрема – враховано й розроблено способи координації змісту експериментальної роботи зі змістом модулів, дотичних проблемам інтерпретації, з дисциплін «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій освіті (за фахом

вокал)», «Використання інформаційних комунікаційних технологій в навчальному процесі (Intel)», Герменевтичний практикум з музичного мистецтва», Історія виконавства (за фахом «вокал»), «Основи дослідження та викладання художньої культури».

Також було здійснено добір творчих завдань, музичного матеріалу, комплексу відео-прикладів із виконанням творів різними співаками; систематизовано посилання на майстер-класи провідних фахівців світового рівня в галузі вокальної педагогіки; проведено організаційно-роз'яснювальні обговорення («круглі столи») з викладачами – майбутніми експериментаторами; розроблено й апробовано діагностичну методику з виявлення рівнів сформованості досліджуваного феномену в учасників експерименту.

До складу експериментальної групи входили студенти як українського, так і китайського походження, оскільки за рівнем своєї вокально-виконавської підготовленості, складністю і стильовим різноманіттям репертуару вони суттєво не відрізнялися. Натомість це дозволяло перевірити ефективність розроблення методик і забезпечувати можливість застосування вироблених методів і технологій з урахуванням як індивідуально-психологічних і музично-вокальних особливостей респондентів, так і їхніх національно-культурних особливостей, які проявляються в загальній диспозиції, зокрема – в особливостях ціннісного світоставлення, художнього сприйняття, музичного мислення, які відбиваються на особливостях інтерпретаційно-виконавської творчості.

Розглянемо більш докладно процес вирішення завдань дослідження, відповідно до зазначених етапів.

На першому, ціннісно-орієнтаційному етапі впроваджувалася педагогічна умова – спонукання на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання.

Головна увага приділялася формуванню у здобувачів свідомого ставлення до власної ролі й відповідальності за якість своєї фахової підготовленості до вокальної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва й розвиток музичної культури в сучасній молоді, а також усвідомлення власних потенційних

можливостей і перспектив реалізації природних здібностей, і здатності до творчого самовияву.

З цією метою на початку здійснення формувального експерименту магістрантів залучали до індивідуальних бесід, участі в круглий столах, диспутах. У їх організації для нас було важливо досягти особистісного, індивідуалізовано-довірливого спілкування експериментаторів із магістрантами, в ході якого необхідним було досягнення відкритості й щирості респондентів у їхніх висловлюваннях, базуючись на засадах *суб'єктно-комунікативного наукового підходу* та *принципі впровадження художньо-аттрактивного стилю діалогічного спілкування*.

Так, індивідуальні бесіди проходили в діалогічній формі, у процесі яких експериментатор уточнював мотиви обрання респондентами фаху «викладач вокалу», цікавився їхніми уявленнями щодо головних, на їх думку, завдань майбутньої діяльності, мірою визнання відповідальності за якість вокальної освіти своїх підопічних, цілеспрямованості й самостійності мислення студентів, усвідомленні ними суспільної цінності та складності обраної професійної діяльності, її ролі в духовному й особистісному вихованні студентської молоді та збагаченні культурного життя свого середовища.

Значна частка бесіди носила спонукально-мотиваційний характер: увага експериментаторів концентрувалася на активізації зацікавленості студентів питаннями педагогічної інтерпретації вокального репертуару, орієнтацією у проблемах, які супроводжують цей процес. Увага приділялася також формуванню сукупності різнорідних мотивів, пов'язаних із потребою оволодіння майстерністю педагогічно-інтерпретаційного спрямування, активізації в студентів почуття особистої, громадянської відповідальності за якість підвищення статусу професії в очах випробовуваних. Адже наявність упевненості у своїй корисності надає працівникові, як відомо, цілеспрямованості, стимулює його до збагачення музично-педагогічної, зокрема інтерпретаційної майстерності, прояву власної ініціативи й майстерності пробудження в інших потреби у глибокому, стилістично адекватному й особистісно-індивідуалізованому

сприйнятті й виконанні вокального репертуару. Тому в цих бесідах висвітлювались і статусно-іміджеві мотиви, акцент у яких ставився на тому, що від набутої майстерності педагогічно-інтерпретаційного характеру значною мірою залежить творче життя, кар'єрне зростання, визнання професійної спільноти, повага студентів тощо.

Важливо, що такі бесіди проходили на тлі звернення до художньо-естетичних уявлень студентів, стимуляції в них позитивних емоцій, обговорення перспектив художньо-особистісного розвитку здобувачів, що мало сприяти одночасно і стимулюванню в них пізнавально-творчої активності, і зміцненню настанови на перспективи вокально-викладацького, зокрема – й інтерпретаційно-педагогічного вдосконалення. Тим самим забезпечувалося дотримання принципу *художньо-аттрактивного стилю педагогічного спілкування*, здійснюваного на цьому етапі в персоналізовано-індивідуальній формі.

З метою поглиблення усвідомлено-позитивного ставлення респондентів до набуття педагогічно-інтерпретаційної майстерності, було проведено в межах діяльності Лабораторії інноваційних технологій низку засідань «круглого столу», на яких обговорювалися такі питання, як-от:

1. Чи потребуєте Ви допомоги викладача під час роботи над втіленням художньо-образного змісту твору з Вашого репертуару?
2. Чи виникає у Вас відчуття того, що Ви б по-іншому інтерпретували твір, який виконують Ваші співкурсники?
3. Чи легко для Вас приймати версію інтерпретації твору, яку Вам пропонує Ваш викладач?
4. Чи виникають у Вас ситуації, у яких Ви не погоджуєтеся з викладачем щодо інтерпретації твору або обрання засобів виконавської виразності для її реалізації?
5. Чи завжди Ви відчуваєте повне порозуміння з концертмейстером упродовж роботи над художнім образом твору, що засвоюється?

6. Якщо Ви співаєте в ансамблі з іншим співаком, Ви намагаєтеся обговорювати з ним особливості інтерпретації твору, чи цей процес відбувається стихійно?
7. Ви наполягаєте на своєму розумінні власної версії інтерпретації твору, що вона розбігається з варіантом Вашого викладача з вокалу?
8. Чи здатні Ви обґрунтовано відстоювати власну версію і розуміння інтерпретації художньо-образного змісту певного твору?

Отримані дані слугували основою для проведення диспутів, у процесі яких відбувався колективний перегляд відеозаписів здобувачів з їх наступним обговоренням, обмін досвідом, набутим на попередніх етапах вокальної освіти, зокрема – і в галузі самостійної інтерпретації вокальних творів, що засвідчило важливість реалізації *принципу активізації особистісно-професійної та художньо-ціннісної рефлексії*.

На наступних засіданнях із респондентами обговорювалися питання, пов'язані із сутністю як виконавської, так і педагогічної інтерпретації творів, їх відмінностями, аналізом методів і технологій підготовки майбутніх викладачів вокалу до оволодіння цими видами діяльності.

У їх основу було покладено визнання персональної диспозиції здобувачів, яка стосувалася їх особистісного ставлення до вокально-освітнього процесу з погляду його спрямованості на формування здатності до самостійної інтерпретації репертуару й міри усвідомлення його зв'язку з майбутніми педагогічно-інтерпретаційними завданнями. З цією метою респондентам пропонувався запитальник із завданням: ранжувати подані варіанти відповідей із погляду їх значущості. Наведемо приклади цих запитань.

Під час занять вокалом я приділяю найбільшу увагу:

- а) оволодінню технікою співу;
- б) удосконаленню навичок вокально-виконавської виразності;
- в) аналізу й інтерпретації художньо-образного змісту творів;
- г) вокально-сценічній майстерності;
- д) здатності здійснювати емоційно-художній вплив на слухачів;

е) правильного втілення й донесення авторського замислу до слухачів:

є) інше _____.

У значній частині відповідей визначалася послідовність, яка свідчила, що питанням техніки вокального інтонування співаки приділяють більше уваги, ніж втіленню й донесенню художньо-образного змісту до слухачів. Привертає увагу те, що практично ніхто зі здобувачів не скористався можливістю надати власний варіант відповіді, що, на наш погляд, свідчить про нетипове для них звернення до самоаналізу й рефлексивного усвідомлення процесу вокального навчання й виконавської діяльності.

На вдосконалення рефлексивної свідомості здобувачів спрямовувалося здійснення «мозкового штурму», в якому постало питання вироблення критеріїв оцінювання якості інтерпретації вокального твору. Проведенню цього заходу передувало два завдання. Першим із них було завдання на самостійну інтерпретацію камерного твору Р. Шумана «Ich grolle nicht» («Я не серджусь») з циклу «Любов поета». Друге завдання полягало в аналізі варіантів його виконавської інтерпретації декількома співаками. Респонденти мали виконати ці завдання письмово й викласти їх у груповому чаті, що надавало можливість кожному з них завчасно ознайомитися з матеріалом, поданим їхніми співкурсниками, а потім взяти участь у їх обговоренні.

У виконанні першого завдання – представленні своєї версії інтерпретації твору, здобувачі могли обирати на власний розсуд зміст, форму та структуру викладу своїх думок. У другому завданні їм пропонувалися не тільки вільна форма характеристики своїх спостережень, але й самостійне обрання прикладів, які вони розглядали й оцінювали.

Аналіз виконаних респондентами праць дозволив зробити такі висновки: – по-перше, досить поверховими і неповними виявились уявлення переважної більшості респондентів щодо епохи й ідейно-стильових особливостей романтизму як художнього напрямку;

– по-друге, значна частка з них не приділяла увагу ознайомленню з творчістю поета й осмисленню поетичного образу вірша, який було покладено в основу вокального твору;

– по-третє, більшість магістрантів надавала тільки загальну характеристику твору й не розглядала у своїх характеристиках його формотворчі, структурні, мовленнєво-інтонаційні особливості та їх виразно-змістову роль;

– по-четверте, недостатньо деталізовано характеризувалися засоби виконавської виразності, які містилися в нотному тексті й визначали динаміку змін у музично-інтонаційному матеріалі та емоційно-психологічному стані героя.

Аналогічні висновки стосувались і аналізу виконання цього твору різними співаками. Так, респонденти звертали увагу майже виключно на вокальну техніку: темброву й динамічну якість звучання голосу, вміння співака розподіляти дихання, брати високі ноти, не приділяючи належну увагу наявності контрастів і змін настрою, характеру почуттів, виразності окремих мотивів і мовленнєво-структурних особливостей мелодії, гармонії, фактури, ролі темпових і агогічних зрушень, штрихових особливостей, авторських ремарок тощо.

Достатньо типовим було й індіферентне ставлення респондентів до характеристики інструментальної партії твору. Так, у відповідь на пропозицію експериментатора уважно продивитися музичний текст твору в діапазоні 1 – 4 тактів (метою якого було звернення уваги респондентів на особливості фактури фортепіанного вступу), магістранти практично однотайно почали характеризувати вокальну партію, що свідчить про те, що вступ ними не сприймався як суттєвий компонент у розкритті художнього сенсу твору.

Аналіз матеріалів, представлених магістрантами, на засіданні круглого столу, розпочався з їх самооцінки та взаємної оцінки. Однак цей процес також носив досить поверховий характер, тому запитання, яке поставив перед респондентами експериментатор, стосувалося критеріїв, якими вони керувалися

у своїх характеристиках і оцінках. Оскільки відповідь на нього викликала суттєві утруднення у здобувачів, експериментатор пропонував розглянути й обґрунтувати критерії їх оцінювання у формі «мозкового штурму».

На цьому заході розглядалися два питання: критерії оцінювання розробленої інтерпретації твору та критерії оцінювання виконавської інтерпретації співака. Спочатку увага студентів зверталася на виявлення сенсу й сутності використання критеріального апарату. В результаті узагальнення пропозицій його метою було встановлено визначення тих ознак, які мають бути наявні у якісно виконаній діяльності (пропозиції Олени Д., Наталі Г.), а також чіткого уявлення щодо якісного вирішення на різних рівнях їх прояву (Ганна Р., Кароліна С.). Відтак, стало ясно, що, по-перше, потрібно мати уявлення щодо ідеального стану сформованості оцінюваного феномену (Маргарита Б., Тетяна Д.); по-друге – щодо особливостей його прояву на різних рівнях сформованості (Людмила К.).

Постановка цих питань, у свою чергу, затребувала усвідомлення респондентами якісних вимог до розробленої інтерпретації, важливими аспектами яких було встановлено: визначення художньо-стильової приналежності твору й адекватності здійсненої інтерпретації його художньо-ідейним і мовленнєво-виконавським особливостям; виявлення художньої ідеї твору як цілісного феномену синтетичного типу; визначення ролі змістово-виразних елементів на всіх рівнях структурної організації – фонаційному, морфологічному, синтаксичному, композиційному – в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості, у її розкритті; забезпечення логічності й відповідності розробленої інтерпретаційної версії особливостям динаміки розвитку художнього образу.

Аналогічним чином було визначено і критерії оцінювання якості виконавської та педагогічно-інтерпретаційної діяльності майбутніх викладачів вокалу. В результаті до критеріїв оцінювання виконавсько-інтерпретаційного спрямування було включено здатність бути переконливим і здійснювати художньо-сугестивний вплив на слухачів завдяки поєднанню виразності й

логістичності мовлення. Серед критеріїв оцінювання педагогічно-інтерпретаційної діяльності – володіння мовленнєвим компонентом спілкування й ефективними формами спонукально-освітнього характеру, які стосувалися, на думку респондентів, толерантного й насиченого емоційно, щирого стилю спілкування, застосування діалогічної форми комунікації тощо.

Завдяки цьому в респондентів створювалося загальне уявлення щодо сутності та специфіки педагогічно-інтерпретаційної майстерності та її компонентної структури.

Вироблення означених критеріїв було використано респондентами в самоаналізі виконаних раніше праць, що допомогло їм визначити свої недоліки та спрямувати увагу на підвищення рівня мистецької і вокально-інтерпретаційної освіченості як основи вдосконалення здатності до інтерпретації творів і підготовки до її здійснення в умовах педагогічної діяльності, тобто сприяло формуванню вірних цінісно-мотиваційних настанов.

Як бачимо, завдання, які вирішувалися на *ціннісно-орієнтаційному етапі*, органічно підготували перехід до наступного, *освітньо-інтегративного етапу*, на якому зусилля експериментаторів спрямовувалися на реалізацію другої педагогічної умови – *надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій*.

Провідними завданнями на цьому етапі слугували актуалізація раніше набутих здобувачами знань з комплексу дисциплін науково-світоглядного, музикологічного, психолого-педагогічного, виконавсько-методичного спрямування та їх орієнтованості на вираження завдань інтерпретаційно-педагогічного характеру на засадах налагодження міжпредметної координації між дисциплінами навчального плану, такими, як «Герменевтичний практикум, Курс виконавської майстерності» та ін. Тим самим досягалася реалізація принципу *координації та інтеграції знань і вмінь, здобутих у процесі актуалізації раніше набутого освітнього досвіду та засвоєння змісту дисциплін навчального плану*.

З цією метою було проведено також цикл семінарів-практикумів під керівництвом старшого викладача Л.В. Степанової з питань специфіки художньої культури та її місця і функції мистецької освіти в цілісній системі підготовки майбутніх фахівців. До розгляду пропонувалися такі питання, як морфологія мистецтва та класифікація його різновидів, специфіка художньої мови, семантичні особливості й жанрова структура різних видів мистецтва, особливості процесуально-організованих видів мистецтва – художньої словесності, музичних творів, рухово-пластичних видів художньої діяльності, їх синтетичних видів передусім – музично-театрального тощо. Розглядалися також проблеми семантики та прагматики творів різних жанрів, питання співвідношення форми і змісту художніх феноменів. Обговорювались і питання специфіки художніх емоцій, художнього образу, художнього мислення, художньо-асоціативних уявлень і своєрідність їх прояву в музичному мистецтві.

Суттєвим для формування інтерпретаційно-педагогічної майстерності було і визнання ролі культурно-історичного й художньо-ідейного контенту, в руслі якого було створено той чи інший художній феномен (О. Самойленко, С. Тишко), задля чого до інтерпретаційного осмислення здобувачам пропонувався шедевр К. Монтеверді – мадрігал «Плач Німфи». Метою цього завдання (та інших, аналогічних йому), було формування в магістрантів упевненості в тому, що визначну роль у осмисленні сутності мистецького феномену відіграє усвідомлення його стильових і жанрових особливостей, які передбачають глибоку мистецьку, музично-історичну й теоретичну ерудованість, поза якими усвідомлення художньо-образного змісту та його виконавська й педагогічна інтерпретація є неможливими. Це пояснює окреслені в завданні запитання, які мали висвітлити у своїх есе учасники формувального експерименту, а саме:

- визначити період і стиль, якому відповідає твір, що підлягає аналізу;
- провести історико-стильові паралелі між мистецькими ідеями Античності та творчим задумом композитора;

- схарактеризувати склад виконавців, зокрема – образ героїні твору та роль чоловічого тріо в розкритті художнього задуму твору;
- знайти мистецькі приклади (в поезії, живопису того часу, в сучасній хореографії, кінематографі тощо), які викликають подібні з музичними враженнями асоціації;
- схарактеризувати музичну мову твору та її особливості в розкритті динаміки розвитку художнього образу;
- здійснити аналіз виконання твору трьома виконавськими ансамблями, пояснити різницю в трактуванні художнього образу твору, роль інструментального супроводу;
- визначити міру відповідності кожного прикладу стильовим особливостям твору за манерою виконання й застосованими засобами вокальної виразності.

Конкретизація завдань дозволила спрямовувати увагу здобувачів на визначення особливостей історії культури й музичного мистецтва на перетині стилів Ренесансу і Бароко, питання періодизації останнього й виявлення особливостей його прояву на ранньому етапі, серед яких респондентами було визначено стремління долучитися до мистецьких традицій Стародавньої Греції (міфологічність персонажів і сюжету, роль хору (ансамблю) як коментатора стану й переживань героїні), зв'язок мистецтва цього періоду із куртуазною культурою Ренесансу; особливості фактури й гармонічної мови, які було схарактеризовано як такі, що належать до гомофонно-гармонічного типу, збагаченого фоновими поліфонічними підголосками й доповненнями.

Звернули увагу студенти і на те, як будується мелодія, а саме – на її структуру – мінливу довжину мотивів, фраз, виразну роль пауз, гнучку зміну напрямів руху мелодії, виразну роль низхідних хроматизмів, примхливий ритмовий малюнок, що в комплексі створило образ страждання, жалоби, невтішності.

До виконавських засобів, на які звернули увагу автори есе, було віднесено: помірну динаміку, застосування «короткого дихання», відсутність вібрато,

володіння відповідною технікою звукоутворення та звуковедення, вміння точно брати довгі звуки й надавати їм крещендо, володіння мистецтвом неперервного емоційного розвитку шляхом зіставлення кульмінацій у всіх структурних елементах твору тощо. Відзначили майбутні викладачі вокалу також зміну типу музичного матеріалу в різних розділах твору, а цим – і привнесення нових відтінків у розвиток музичного образу героїні.

Доречним став і прийомом проведення респондентами паралелей із творами живопису цієї доби: студенти відмічали асоціативну подібність м'якого звуку і пастельних фарб, тендітність і грацію жіночих образів у творах Ботічеллі (Весна, Венера) та вишуканість мелодійних зворотів і «слабких», «жіночих» завершень мотивів і фраз тощо.

Зазначимо що підготовлені магістрантами есе викладались у чаті групи, що дозволяло організувати за цими матеріалами обмін інформацією, диспут, зіставлення спостережень учасників засідання, що сприяло їх взаємозбагаченню, а також набуттю практики педагогічного поведіння та спілкування: володіння основами риторики, ведення діалогу, прояву толерантності й поваги до інших думок, уміння вислухати та зрозуміти іншу точку зору, переконливо й обґрунтовано доводити власні судження.

Наступним було завдання вироблення алгоритму проникнення в персоніфікований зміст вокального твору. Насамперед, ми звернулися до висловлювань видатних музикантів-виконавців. Так, респондентів ознайомили з фрагментами праці відомого французького піаніста А. Корто, який влучно й образно змодельовав процес підготовки твору до виконання. Відповідно до його уявлень, виконавець-інтерпретатор має спочатку «підняти у височінь, щоб побачити місцевість, її рельєф, загальні контури, потім спуститись і об'їхати вздовж та поперек цю місцевість, щоб усе побачити, відчути та запам'ятати і, нарешті, знову підняти у височінь, щоб у момент передачі твору, втілюючи загальну картину композитора, виконати його найдрібніші характерні особливості» (Корто, 1989, с. 208).

Ще одна думка видатного музиканта мала стати в нагоді молодим музикантами, а саме те, що детальний аналіз має стати предметом особливої уваги на другій стадії вивчення твору, але на початку цього процесу і під час виконання твору має переважати почуття цілого, охоплення перспективи розвитку музичного образу.

Отже, означені заходи й серія цілеспрямованих завдань сприяли поглибленню в учасників формувального експерименту мистецьких знань, усвідомленню етапів роботи над інтерпретацією твору та визнанню важливості будування цього процесу на підґрунті пізнання культурного фону, сутності художніх ідеалів суспільства, творчих устремлінь композитора та уважного вивчення тексту, в якому він зафіксував свою творчу ідею, а з цим – і удосконаленню *здатності до персоніфікованого проникнення в художній задум авторів творів.*

Крім того, виклад своїх міркувань у формі есе сприяв набуттю досвіду пояснення своїх версій у трактуванні твору, а обговорення виконання спонукало до вербального викладу цих думок і сприяло формуванню педагогічно-герменевтичного компоненту досліджуваного феномену.

Наступний блок завдань стосувався вдосконалення здатності респондентів, спираючись на положення семіотично-герменевтичного підходу, здійснювати аналіз музичного твору, спрямований на виявлення семантики певних елементів музичного мовлення та їх ролі в досягненні емоційно-афективного враження на слухачів. Насамперед магістранти мали усвідомити, що структурно-змістовий аналіз творів має бути герменевтично спрямований, тобто такий, у якому поєднується виявлення особливостей музичного мовлення й виокремлення найбільш значущих елементів з точки зору їх емоційно-змістового наповнення.

Червоною ниткою в такому аналізі проходило положення щодо того, що в кожному випадку сполучення мовленнєвих і виразових засобів є певною мірою унікальним і саме виявлення їх своєрідності допомагає досягти переконливої інтерпретації твору, а для викладача, який працює зі студентом-співачом,

оволодіння таким методом аналізу твору стає вагомим аргументом у спрямуванні уваги на його всебічне осмислення й інтерпретацію через семіотично-герменевтичний аналіз.

Знання, які потребувалось актуалізувати в магістрантів з цією метою, стосувалися:

- 1) морфологічних особливостей мелодії, гармонії, фактури, ладово-тональної організації твору з погляду того, яку роль відіграють виразно-особливі елементи у створенні художнього образу твору;
- 2) уяви про формотворчі елементи: поняття мотив та його структура (пред-ікт, ікт, пост-ікт), фраза, речення, період, частина твору, головні різновиди будови камерних вокальних творів (1-, 2-, 3-часна, куплетна, куплетно-варіаційна, рондо тощо);
- 3) видів структурної будови й розвитку музичного матеріалу, зокрема – різновидів викладу музичної теми та способів її розвитку, а саме – простого або варійованого повторення, контрастного зіставлення, інтонаційно-мотивного, секвентного розвитку тощо;
- 4) знання основ гармонії, необхідних для виявлення логіки її розвитку й аналізу найбільш виразно-яскравих, «вузлових» елементів, які мають відбиватися на особливостях інтонування мелодії співаком;
- 5) лоїєнтації в різновидах фактури – гомофонно-гармонічної, з елементами підголоскової або контрастної поліфонії, насиченої або «прозорої», однопланової або мінливої тощо.

У процесі аналізу виконаних респондентами письмових завдань та усних відповідей стало ясно, що найбільш складним для них було усвідомлення ролі гармонічної мови та її аналіз з погляду внеску у створення художньо-образного змісту твору.

З метою переконання магістрантів у важливості гармонічного компоненту для особливостей інтонування мелодії їх було ознайомлено з дослідженнями музичних психологів, у яких доведено, що гармонічне «оформлення» навіть окремого звуку впливає на обертонові характеристики звучання голосу, що

підтверджено науковими дослідженнями, нашими власними м'язово-слуховими почуттями та спостереженнями (Мельниченко, 2021).

Крім того, респондентам пропонувалося завдання на розспівування на одному звуці – тоніці мажорного ладу, який був гармонізований такою послідовністю акордів: T – VI – S – II₇ – T – S-s – T. У процесі обговорення результатів розспівування, здобувачі відзначили мінливість відтінків у характері повторюваного звуку, що відбувається саме завдяки змінам у гармонічному супроводі мелодії.

Особливу увагу було приділено вмінню учасників експерименту здійснювати гармонічний аналіз твору та виявляти особливості фактури в партії супроводу. Акцентуємо, що на меті не стояв повний аналіз гармонічної мови твору: це забрало б багато часу і не сприяло б, на нашу думку, утворенню цілісного уявлення щодо ролі гармонічної мови й фактури в його структурі. Тому був застосований метод аудіально-вибіркового гармонічного аналізу, який полягав у наступному: респонденти спочатку прослухували твір і визначати в нотному тексті найбільш виразні гармонічні елементи, а потім аналізували цей фрагмент, що посилювало, по-перше їхню гармонічно-слухову увагу, а, по-друге, сприяло усвідомленню ними ролі гармонії в наданні йому виразності.

Крім того, співакам пропонувалося прослухувати й виконувати одну й ту саму мелодію в різноманітних гармонізаціях, зокрема – зі зміною ладу й гармонії. Серед таких прикладів були, наприклад, українська дитяча пісня «Ой, ходять сон», у виконанні співачкою (без супроводу), а також у виконанні хорової обробки О. Кошиця для солістки із мішаним хором. Аналіз цього твору дав змогу студентам визначити, що твір має три куплети, і кожен з яких відрізняється своїм звучанням, певними особливостями й відтінками образного характеру саме завдяки варіюванню гармонії і різноманіттю підголосків, які по-різному прикрашають кожне проведення теми.

У процесі вирішення означених завдань важливу роль відіграла опора на принципи координації та інтеграції знань і вмінь, здобутих у межах наведених вище обов'язкових освітніх компонентів і вибіркових дисциплін, навчального

плану, а також реалізовувався принцип персоніфікованого проникнення здобувачів у художній задум авторів творів, тісно пов'язані з удосконаленням у здобувачів навичок цілісного й герменевтичного аналізу творів, удосконалення рефлексивної свідомості здатності до самоаналізу своїх вокально-слухових та художньо-цілісних вражень і вміння висловити власні почуття та спостереження завдяки збагаченню лексичного тезаурусу та мовленнєвої культури.

Особлива увага приділялася також питанням сутності художнього образу, єдності інтелектуального й почуттєво-емоційного складників, ролі в його пізнанні аудіального спостереження й оперування музично-слуховими конструктами, здатності до аналізу й узагальнення, підведення під поняття та класифікації, ролі асоціативних уявлень, специфіці художніх емоцій тощо. З метою більш глибокого засвоєння цих знань організовувалися дискусії за пропонуваними експериментатором проблемними запитаннями.

Так, у результаті дискусії, яка розгорнулася за питанням відмінностей художніх емоцій і емоцій повсякденного побутового характеру та специфіки їх прояву в музично-виконавському мистецтві, було з'ясовано, що, по-перше, – вони відрізняються своєю структурованістю (Марія Ш., Костянтин Х.), по третє – керованістю, по-четверте – комунікативною спрямованістю. Отже, висновком стало те що, щоб правильно інтерпретувати твір потрібно розуміти, які саме емоційні почуття мав на увазі автор твору і яким чином він їх зафіксував у музичному творі, тобто вдаватися до персоніфікованого проникнення в художній замисел композитора з метою його сприйняття й утілення в процесі роботи над твором.

Удосконалення цієї здатності відбувалося з опорою на ідеї компаративно-стильового підходу та охоплювало низку завдань. Одним із них було завдання: прослухати незнайомий респондентам (за результатами опитування) фрагмент арії Прочиди «O tu, Palermo» з опери Джузеппе Верді «Сицилійська вечірня», а саме – перші фрази речитативу «O patria!». Серед наведених покликань були записи відомих виконавців, зокрема – Миколи Гяурова, Giorgio Tozzi, Ferruccio

Furlanetto, Ezio Flagello. Після їх прослухування студенти мали письмово (з наступним обговоренням) відповісти на такі запитання:

1. Різні співаки виконували цей фрагмент, виражаючи однакові чи різні почуття?

2. Якщо Ви помітили різницю, то визначте, якими засобами виконавської виразності користувалися співаки і як це позначилося на Вашому сприйнятті їхнього виконання?

На перше запитання магістрантам було нескладно відповідати, натомість відповіді на два других запитання нас не задовольняли. Так, досить типовими були характеристики, в яких оцінювалася якість звучання голосу, і значно менше уваги приділялося поясненню психологічного стану втілюваного співаками образу героя. Наведемо досить типову відповідь К. «Вокалісти відрізнялися динамічними властивостями голосу: одні співаки звучали більш яскраво й упевнено, інші – більш тихо, тому їх виконання було не таким яскравим» (Марія Т., Тетяна Т.).

Після обговорення цих даних і звернення уваги на їх обмеженість, респонденти відповіли на наступні запитання:

3. Які саме почуття вклав у цей фрагмент твору той чи інший співак?

4. Який характер властивий герою створеного співаком образу?

5. Ознайомтесь із лібрето опери й оцініть: хто краще зрозумів намір композитора і передав характер героя, його почуття?

Метою цих запитань-завдань було спрямування уваги респондентів на посилення вокально-слухової уваги магістрантів до деталей виконавського образу, вдосконалення їхньої здатності до диференціювання тонких деталей у настрої, характері висловлювань співаків; формуванні вміння висловлювати свої спостереження та обґрунтовано захищати власну точку зору, дотримуючись у той самий час *принципу художньо-педагогічної толерантності* у спілкуванні з іншими учасниками творчого діалогу, а також підкреслення того, що сенс творів має вибудовуватися в єдності зі знаннями щодо його історико-культурного фону й художньої ідеї.

Таким чином, ми намагалися вирішити блок завдань, а саме: акцентувати на ролі зіставлення окремого фрагменту твору з його цілісною концепцією, також сприяти персоніфікованому сприйняттю.

Поглибленню здатності проникати в сутність художнього замислу композитора стало надання особливої уваги питанням авторських ремарок, їх уважний аналіз і сприйняття, що має стати способом отримання додаткової інформації, яку автор твору надав майбутнім виконавцям і педагогам з метою якомога більш повного втілення художнього замислу. Вирішення цього завдання пов'язувалося з інтерпретацією твору Дж. Каччині «Амарильо». Вибір цього твору пояснюється тим, що весь текст твору пронизаний ремарками.

Наведемо його фрагмент у Рис. 3.2.

Caccini
Amarilli, mia bella
Madrigal

Moderato affettuoso $\text{♩} = 66$

A - ma - ril - li, mia bel - la, non cre - di, o del mio
A - ma - ril - li, my fair one, Canst thou thine heart to

p *dolcissimo e legato sempre*

più f

eor dol - ce de - si - o, d'es - ser tu
doubt e'er sur - ren - der, Doubt of my love,

mf

l'a - mor mi - o? Cre - di - lo pur: e se ti -
true and ten - der? Do but be - lieve, for should e'er

Рис. 3.2. Фрагмент тексту твору Дж. Каччині «Амарильо»

(покликання на виконання цього твору різними співаками міститься у Додатку Н).

Спочатку респондентам було запропоновано уявити себе членом журі, прослухати різних співаків для відбору на 2-й тур конкурсу з виконанням обов'язкового твору Д. Каччині «Амарілі.» Студенти мали визначте, які місця вони визначать кожному з них і обґрунтувати свою точку зору для інших членів журі, пояснюючи, чим відрізняється його виконання кожним із претендентів „наскільки їх виокання відподвіає стильвим особилвостм мадрігалу і чому саме так розподілено місця.

Значна увага приділялася обґрунтуванню своїх рішень з опором на аналіз твору. Характеризуючи його, респонденти звернули увагу на те, що від самого початку композитор визначив його характер як «*affetuoso*» (італ. ласкаво). Надалі було відзначено, що впродовж усього твору істотно змінюється при чому – на короткому відрізку мелодії, динаміка, посилена також наявністю акцентованих тонів. Однак, як цілком справедливо зазначила Марія З., це не означає такого різкого контрасту, як наприклад, у сучасних творах, які нерідко відрізняються напруженою експресією та ефективністю, а, навпаки, помірною динамікою. Також Ольгою Б. було відзначено, що важливою особливістю структури твору є відсутність «квадратної» будови яка, як акцентувала доповідачка, стала панівною пізніше, за часів класицизму.

Іхун К. вказав на властиву мелодії гнучкість, застосування тритонових послідовностей, на що потрібно співакові звернути особливу увагу, осмислюючи кожен елемент з точки зору напруження тяжіння й точності інтонування. Усі ці засоби виразності спрямовані, на думку Ярослава К., на втілення ніжних почуттів благання, взаємного почуття від неприступної красуні, а також асоціюються з образом ніжної квітки, на яку перетвориться героїня. Надалі магістранти зазначили, що адекватно-стильове виконання твору потребує від співака філігранного володіння динамічними й тембровими фарбами голосу, технікою орнаментальних прикрас, виразне й темброво і динамічно-різноманітне виконання яких і створює витончений художніх образ.

Цікавим для респондентів виявилось і питання впливу індивідуально-психологічних особливостей на усвідомлення й утілення художніх емоцій співаком, вирішення якого викликає у студентів утруднення. Задля збагачення знань у цій галузі, респондентам було запропоновано звернутися до праць психологів Л. Бочкарьова, А. Костюка та ін., у результаті чого респонденти дійшли висновку щодо того, що темперамент, безумовно, позначається на швидкості реакції, глибині та яскравості прояву емоцій людиною в повсякденні, а також у мистецькій діяльності. Впливають ці характеристики і на характер виконавської діяльності музикантів. Важливим висновком було уявлення щодо того, що в кожного типу є свої сильні та слабкі сторони, які їх педагогові важливо усвідомлювати, а також посилювати сильні сторони й «підтягувати» завдяки їм більш слабкі. Висновок, якого дійшли учасники формувального експерименту, стосувався того, що ці знання мають слугувати підґрунтям для індивідуалізації вокально-освітнього процесу й добору навчального репертуару.

Так, Любов Н. припустила, що для співака, який тяжіє до сангвіністично-флегматичного типу краще добирати твори спокійного, глибокого змісту, для втілення якого потребується заглиблення у свої роздуми, а також важливо звертатися до інтелектуально-продуманого будування художнього образу, що надасть його виконанню змістовності переконливості й достатньої виразності. Цю пропозицію доповнив Єгор М., який зазначив, що, на його думку, такий співак має епізодично залучатися до рухливо-музичних дій, наприклад, до танців, аеробіки, хореографічних тренінгів, по-друге потрібно включати до його репертуару і жартівливі, енергійні за характером твори.

Валерія К. зазначила, що, за її спостереженням, для вокалістів більш типовим є володіння холеричним темпераментом, а також те, що в них переважає емоційно-інтуїтивне, а не інтелектуально-аналітичне ставлення до освоюваного репертуару. Саме тому було здійснено висновок, що таким співакам насамперед важливо навчитися цей потік емоцій не просто реалізувати, але й упорядковувати, структурувати, організовувати відповідно до

особливостей художнього задуму автора, і тим самим надавати виконавсько-інтерпретаційного процесу логічності, глибини й переконливості.

Отже висновки були такими: важливо враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів у добрі репертуару, але й створювати умови для його всебічного індивідуально-особистісного розвитку.

Накопичені знання й уміння респондентів дозволили перейти до третього, герменевтично-педагогічного етапу експериментальної роботи, на якому вирішувалося завдання екстраполяції набутих знань і вмінь у підготовку майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності, що кореспондувалося з реалізацією третьої педагогічної умови – набуттям здобувачами досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику.

Досягненню успіху в цій площині мали сприяти забезпечення принципів педагогічної толерантності; психологічної підтримки інтерпретаційно-методичної ініціативи майбутніх викладачів вокалу; активізації художньо-асоціативної уяви й педагогічного артистизму, задля чого застосувалися такі методи й тренінги, як рольові ігри, створення «квазі-професійних» ситуацій; ситуативно-творчі завдання на педагогічну інтерпретацію, відео-самопостереження, моніторинг освітнього процесу і самомоніторинг; творчі завдання на самоаналіз і самопроектування; тренінги на імпровізаційно-комунікативну емпатію, емоційно-вольову саморегуляцію, удосконалення художньо-сугестивних властивостей, удосконалення вербально-педагогічного та виконавсько-сценічного артистизму.

Аналіз означених питань надалі пов'язувався з набуттям досвіду самостійної інтерпретаційної діяльності, побудованої на засаді поглибленого розуміння цілісно-синтетичного художньо-образного змісту творів у вокальному мистецтві, здатності його доносити до своїх майбутніх студентів.

З метою підвищення рівня самостійності респондентів у здійсненні інтерпретації твору їм було запропоновано виконати її за текстом твору, в якому

не було ніяких позначень (так званий «обілений Текст»). Для цього було обрано твір невідомого автора на текст вірша Лесі Українки «Стояла я і слухала весну».

На цьому тлі були доречними й музично-інтонаційні вправи, а саме: варіювання засобів виконавської виразності в обіленому тексті мелодії, опрацювання якої полягало у *зрі-змаганні* «Винахідливий Редактор». Магістранти мали пропонувати різні варіанти виконавської виразності: позначення характеру й темпу, проставити динаміки, артикуляційно-штрихові, фразувальні, темпові, агогічні, темброві ремарки. При цьому необхідно було не тільки проставити ці позначення, але й проспівати свої приклади відповідним чином, зазначеному характерові. Приклади таких «варіацій» наведено в ДОДАТКУМ.

Цінним було те, що респонденти звернули увагу на безперечну художню цінність вірша, приділивши його аналізу як першоджерелу музично-художнього образу належну увагу.

У процесі обговорення студенти відзначили, що в чудовому вірші поетеси створено багату палітру почуттів, які виникають у душі навесні. Каріна Ш. та Ювей Л. відзначили, що для героїні весна символізує пору оновлення, надію на любов, радощі та сповнення мрій. Відзначили студенти і застосування специфічних літературних прийомів – метафор, порівняння, динамічного контрасту, які збагачують художній образ, та прийомів персоніфікації природи: адже дівчина не просто вслухається у прикмети весни і радіє їм, а й нібито спілкується із самою Весною («Весна мені багато говорила, Співала пісню дзвінку, голосну, То знов таємно-тихо шепотіла» (Леся Українка). Ці міркування були враховані майбутніми фахівцями у процесі пояснення особливостей трактування вірша автором музичного твору (Нотний приклад поану в ДОДАТКУН).

Під час формування в учасників навичок педагогічно-художньої риторики й донесення результатів своїх роздумів, застосовувалася низка завдань, у яких удосконалювались як повнота інтерпретаційно-художніх уявлень, пов'язаних із розвитком вокального слуху респондентів і здатністю до виокремлення тонких

деталей у виконавській інтерпретації твору, а також умінням переконливо доносити свої думки, здійснювалося на основі *компаративно-стильового підходу*. З цією метою було запропоновано завдання на порівняльний аналіз, який здійснювався за такими підставами:

а) порівняння творів композиторів різного стилю засобами персоніфікації та ідентифікації з образом ліричного героя, в основі яких лежать подібні за характером, спектром переживань, у зверненні до «Вічних» людських проблем;

б) порівняння особливості індивідуально-стильового трактування художньо-образного змісту певного твору різними співаками;

в) аналіз виконання твору виконавцем у різні періоди його творчого становлення;

г) порівняння версій інтерпретації одного твору, розроблених із різною метою (педагогічною, концертною, просвітницькою), виконуваних для слухачів різного віку й музичної підготовленості тощо.

Наведемо приклад завдання на порівняння інтерпретації твору Г.Ф. Генделя *Lascia ch'io pianga* (Handel) різними виконавцями. Його обрання пояснювалося тим, що невеликий діапазон мелодії та її відносна простота обумовлюють популярність цього твору в навчальному репертуарі студентів, натомість, як правило належна увага його стильовим особливостям і вимогам щодо інтерпретації та виконання не надається.

До уваги респондентів презентувалися три різних за типом виконання, які мали доповнитися ще не менше як двома варіантами – на розсуд самих респондентів. Серед рекомендованих виконавців були 12-річний хлопчик із Норвегії – Аксель Риквін (Aksel Rykkvin), відомий контр тенор Филип Яровський (Philippe Jaroussky) та уславлена співачка Монсерат Кабальє (покликання на їх виступи подано в ДОДАТКУ О). Для нас важливо, що в процесі аналізу більшість респондентів виходила з уявлення про музичний стиль і виконавські традиції цієї доби, ознайомилися з твором, фрагментом якого є арія, намагалися проникнутися почуттями героїні та визначенням інтонаційно-важливих морфем. Відзначили магістранти і наявність контрастних за

характером розділів та відповідне варіювання стану й характеру висловлювань героїні, відзначали важливість пауз, хвилеподібний рух мелодії, як засоби створення почуття дало би, хвилювання, надії, яка змінюється станом розчарування. Належну увагу приділили респонденти і особливостям виконавського стилю, з характерним для нього варіюванням репризової частини тричасного твору, а саме – додавання віртуозних пасажів, орнаментальних прикрас, які імпровізуються співаком на євній власний манер. Порівняння цих імпровізацій також стало цінним матеріалом для осмислення індивідуального виконавського стилю співаків та їх уміння проявляти віртуозну майстерність задля виразу художнього сенсу виконуваного твору.

Наведемо також приклад «перевернутого заняття», завданням якого було визначення респондентами свого враження від виконавської інтерпретації каватини Барбарини з опери В.А. Моцарта «Весілля Фігаро», яка досить часто включається до навчального репертуару студентів бакалаврату і майбутніх викладачів вокалу. Отже, магістранти мали завчасно прослухати цей твір у певних виконавських варіантах і висловити свої думки щодо характеру й відтінків у стані героїні та їх порівняння з музичним текстом. Зазначимо, що студенти в цілому правильно характеризували стан дівчини як тривогу, розгубленість і звернули увагу на тридольний метр – 6/8, який у поєднанні зі структурою мелодії, яка складається з коротких мотивів і пауз, створює враження схвилюваності, тривожності. Валерія К. також додала, що потрібно звернути увагу на те, що всі мотиви мають «жіноче» завершення, тобто закінчуються на слабкій долі, що в поєднанні з повторенням посилює враження розгубленості, хвилювання.

Натомість більшість із них не звернула увагу на різні відтінки їх прояву. Надалі, завдяки наведеним запитанням, учасники бесіди звернули увагу на те, що у творі є фрагмент, повторений двічі, у якому мелодія не переривається паузами й відчутними цезурами, і виконується на одному диханні, що виразно передає не тільки розпач героїні, але і її докору собі.

**Рис. 3.3. Фрагмент №1 з каватини Барбарини з опери
В.А. Моцарта «Весілля Фігаро»**

Відзначили респонденти і роль «гострих», напружених інтонацій, які виникли завдяки стрибку мелодії на сьомий гармонічний ступень, а також появу швидкого руху в акомпанементу шістнадцятих тривалостей, які прийшли на зміну схвильованому коливанню акомпанементу (приклад цього фрагменту міститься у Рис. 3.3.).

Це дозволило студентам досить упевнено визначити саме цей фрагмент кульмінацією твору, а наступні такти – як заключні та визначити в останньому наявність елементів із новим відтінком змістово-образного характеру, а саме – прояв внутрішнього почуття страху дівчини перед графом за невиконане доручення, яке співак-виконавець має відтворити (Рис. 3.4).

**Рис. 3.4. Фрагмент №2 з каватини Барбарини з опери
В.А. Моцарта «Весілля Фігаро»**

Звернули студенти – У.Д. та В.Ш. й на те, що для співака буде дуже важливо навчитися правильно виконувати мотиви «ламентного» типу, які

потребують уміння завершувати їх, нібито видихаючи на останньому звуці, а не наголошуючи на ньому, як це досить часто роблять недостатньо досвідчені співачки. У зв'язку з цим винило дискусійне питання, як досягти потрібної якості виконання, не припускаючись у той самий час інтонаційних помилок, зумовлених співом без належної опори.

Порівняння думок магістрантами, підкріплених накопиченим ними виконавським досвідом і практичною демонстрацією різних видів техніки виконання аналогічних мотивів, дозволили виробити спеціальну техніку й розробити методичну пораду, а саме: потрібно тренувати вміння співати останній звук «на видиху», обов'язково підтримуючи його завчасно підготовленою міцною опорою. Дещо спрощено О.С. сформулював її таким чином: потрібно відпрацювати «мікротехніку», в якій спочатку співак має швидко сконцентруватися на стані пресу (втягнути живіт), а потім співати, переключивши контроль над правильною вокальною позицією.

Отже, респонденти переконалися що необхідність формування певних навичок диктується потребою втілення художнього змісту твору, тому ці різновиди аналізу – музичної мови, інтерпретаційної версії та методичного аналізу мають передувати визначенню доцільності його вивчення студентом на етапі вокально-фонаційної та інтерпретаційно-артистичної підготовленості.

Виконання у спільному обговоренні деталізованого текстово-змістового аналізу було для багатьох магістрантів новим способом усвідомлення особливостей твору через його структурно-сміслове осмислення і, що було для нас цінним, викликало позитивну реакцію й визнання корисності його застосування та перспективності для створення переконливого вокально-сценічного образу (Варвара Я., Сяомей Л.).

Особлива увага надавалась і володінню майбутніми викладачами вокалу художньо-аттрактивним стилем спілкування, тобто таким, який сприяє створенню натхненно-творчої атмосфери на уроці, підтримці співака під час його тимчасових невдач і буде спонукати до наполегливої та цілеспрямованої

праці в пошуку вирішення як інтелектуальних, так і художньо-емоційних завдань.

Одним із завдань, які мали сприяти вдосконаленню в респондентів стилю педагогічного спілкування, став перегляд майстер-класів відомих у світовій вокальній педагогіці майстрів. Серед них були майстер-класи Мірелли Френі, Renata Scotto та ін.

Завдання полягали в такому:

- надати характеристику виконавсько-інтерпретаційній майстерності співака, який брав участь у майстер-класі;
- визначити, яку мету поставив у своєму майстер-класі експерт;
- схарактеризувати методи, які застосовував викладач,
- звернути увагу на характер спілкування «маестро» зі співаками-початківцями, визначити, як він позначався на стані співака під час занять;
- визначити наявність/відсутність змін у виконанні твору співака, які відбулися в результаті врахування ним отриманих упродовж майстер-класу методичних порад.

Магістрантам також було рекомендовано звертати увагу на те, що ці викладачі застосували діалогічний стиль спілкування, ставили запитання, які спонукали молодих виконавців до самоусвідомлення результатів співацького звучання та його осмислення саме з погляду відповідності змісту, характеру його героя, а також застосували допоміжні прийоми, зокрема – збудження асоціативного уявлення, візуальне моделювання техніки звукоутворення, прийом педагогічного перебільшення. Так, на занятті Мірелли Френі з молодою талановитою співачкою над речитативом і арією Джильди з опери Дж. Верді «Ріголетто» видатна викладачка надавала співачці такі поради: уявіть небо, простір, вільний політ птахи і асоціюйте ці уявлення з мріями героїні про щастя, яке очікує на неї: це допоможе досягти легкості, польотного звучання голосу. Намагаючись досягти утримання високої вокальної позиції, демонструвала уявний стан артикуляційного апарату мануальними прийомами, демонструвала перебільшено виразно різні прийоми звукоутворення – правильні і неправильні,

з метою посилення враження від різниці в характері звучання, яке відбувалося саме завдяки їх застосуванню.

На вдосконалення педагогічно-інтерпретаційної майстерності респондентів спрямовувалося їх залучення до тренінгів, рольових і ділових ігор комунікативно-мовленнєвого, педагогічно-артистичного спрямування, завдання, які передбачали включення їх учасників у спонтанну візуально-інформаційну, мовленнєво-комунікаційну ситуацію, варіювання характеру суб'єкт-суб'єктного спілкування, удосконалення навичок артистизму, сценічної уваги, емоційно-вольової саморегуляції.

У процесі розроблення технологій означених тренінгів ми звернулися до праць В. Міщанчук (Міщанчук, 2015), Д. Юника (2012), які висвітлили у своїх працях методи застосування сугестивних прийомів для вдосконалення в студентів здатності до релаксації, самопідтримки, налаштування на імпровізаційно-творчу діяльність, досліджень Ван Ченя (Ван Чень, 2015), Юйянь Шаоцяна (Юйянь Шаоцян, 2021), у яких розкрито методіку вдосконалення художньо-артистичних здібностей співаків за допомогою застосування ідей відомого фахівця в галузі театральної імпровізації Поля Морено (Морено, 1987), Кароли фон Гердер (Carola von Herder, 2020) – педагога-хореографа з Німеччини, застосування технік, пропонованих у цих працях.

Представимо одне із завдань такого тренінгу, спрямоване на вдосконалення почуття емоційної чутливості, здатності до емпатії та тренування гнучкості у зміні позиції лідера й керованого у візуально-комунікативних ситуаціях. Учасники тренінгу (до 12–15 чоловік) мали вільно рухатися в приміщенні в різних напрямках і під час випадкових зустрічей виразно демонструвати за допомогою міміки, поглядів, міні-жестів певні емоції. Лідером ставав більш вправний учасник, а другий мав йому «підігравати», граючи роль керованого, який проявляє розуміння й суголосність з лідером.

Таким чином респонденти удосконалювали свою здатність змінювати позицію авторитарного викладача на спостерігача-порадника, який надає можливість своїм студентам апробувати різні варіанти інтерпретації,

виконавської виразності, організовувати заняття як творчий діалог, в якому обговорюються і визнаються рішення, пропущені через індивідуальність учня-співака.

Особливу увагу було приділено іграм-тренінгам, у яких опрацьовувалися ситуативно-типові сцени педагогічного спілкування. Наведемо приклад мовленнєво-інтонаційної гри-тренінгу. На її початку респонденти отримали таку інструкцію:

Уявіть собі, що знаний співак, який щойно виконав Ваш улюблений твір не так, як вам це здається більш правильним, і питає Вас особисто, чи сподобався Вам його виступ. Викладіть письмово свої міркування, які Ви маєте йому висловити.

Потім уявіть собі ту саму ситуацію, але на його місці буде Ваш співкурсник. Які зміни Ви внесете у висловлені Вами зауваження? Продемонструйте, яким тоном Ви будете вимовляти ці зауваження.

Третій варіант – заняття з учнем: виконайте аналогічне завдання, але з уявленим студентом молодших курсів.

Магістранти по-черзі уявляли ситуацію спілкування з різними особистими, а потім характеризували свої результати та обговорювали їх, дотримуючись вимог позитивного підкріплення, взаємоповаги

Опрацьовувались також навички виразного мовлення, з метою чого респондентам і пропонувалося типове для театральної педагогіки завдання – вимовляти одну фразу педагогічного змісту, наприклад, «Ви проспівали цей твір недостатньо натхненно» – з різними емоційними відтінками. Ці вправи переконували здобувачів у важливості вибору правильного тону спілкування, його ролі та психологічної підтримки співака, забезпеченню емоційної виразності на заняттях мистецького характеру з метою досягнення, за визначенням психологів, ефекту «зараження емоціями (Джун Грубер, Gruber J, 2017).

Особлива увага надавалась і досягненню респондентами художньо-інформаційної конгруентності, тобто узгодженості між одночасно переданої

вербальним і невербальним способами подачі інформації (Rogers, Carl R., Stevens B. 1967).

Крім того, з метою удосконалення культури мовлення, респондентам пропонувалося самостійно збагачувати свій художньо-естетичний досвід, фахову лексику засобом ознайомлення з критичною та музикознавчою літературою, мемуарами відомих музикантів, зокрема – і співаків, уважно переглядати майстер-класи та екстраполювати набуті знання й уміння на процес осмислення власних художніх вражень і навчатися більш точно, ємно і різнопланово відображати свої почуття й судження у вербальній та вербально-педагогічній формі.

Активізувались у магістрантів і уявлення щодо способів надання діалогічності педагогічному спілкуванню, серед яких ними було визначено такі: включення запитальних фраз у монологічний виклад інформації як засобу надання їх діалогічності, створення проблемних ситуацій, які активізують мисленнєву діяльність, застосування технології «перевернутого заняття» тощо.

Ефективною виявилася ділова гра, у якій опрацьовувалася здатність до застосування мовленнєво-структурних форм, спрямованих на формування здатності поєднувати елементи семіотично-герменевтичного, інтерпретаційно-особистісного та методичного аналізу творів у процесі спілкування викладачів вокалу зі своїм студентом, наприклад:

- як Ви вважаєте, у цьому мотиві/фразі/реченні/ ... творі... на які елементи/мовленнєві засоби/... варто звернути увагу? на інтервальну/гармонічну послідовність або ритмові, структурні особливості...;
- якими прийомами/способами/виразними засобами... можна посилити/послабити... емоційну напруженість/відчуття..., драматизму/ліричності ... у виконанні певного фрагменту (мотиву/фрази...)?
- на Вашу думку, який фрагмент фрази/речення/частини твору/твору...) має стати її/ його кульмінацією?

– якими виконавськими засобами Ви пропонуєте посилити це враження? тощо.

Отже, у самій постановці цих запитань респонденти продемонстрували, по-перше, що вони засвоїли принцип діалогічно-толерантної постановки навчальних запитань: по-друге, розуміння того, що метою їх постановки є усвідомлення їхніми майбутніми студентами нерозривного зв'язку змістового (інтонаційно-сміслового) та формального (знаково-символічного) аспектів у розробленні інтерпретації твору та її педагогічно-вербального втілення.

Велике значення також надавалося збагаченню загально-мистецької та музикознавчої ерудованості пошукачів, з метою чого їм рекомендувалося самостійне ознайомлення з літературою, присвяченою аналізу естетико-стильових особливостей вокальних творів, відвідування майстер-класів, лекцій, просвітницько-популяризаційного характеру, перегляд в YouTube програм, в яких застосовується професійна, і в той самий час – доступна сприйняттю слухачами різного рівня музичної підготовленості характеристика художньо-образного змісту музичних, зокрема – вокальних творів із застосуванням «приховано-діалогічної» форми викладу матеріалу.

Отже, в процесі експериментально-дослідної роботи було запроваджено різноманітні методики й технології, спрямовані на формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу, відповідно до виокремлених компонентів означеного феномену.

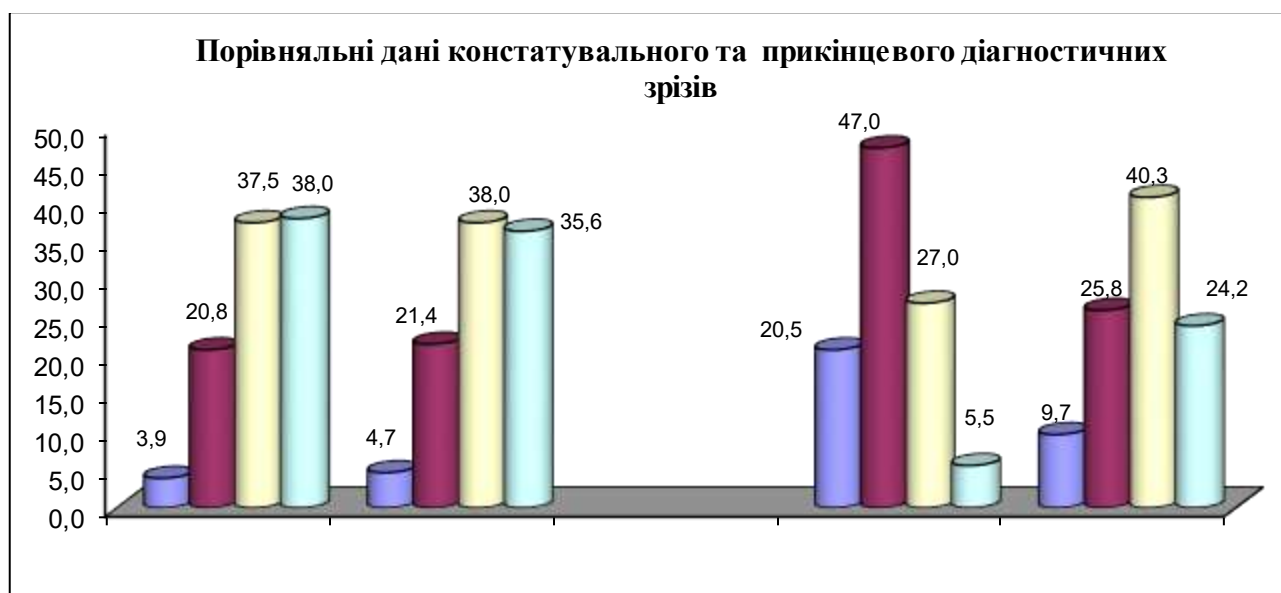
Експериментальна робота відбувалася за трьома етапами, на кожному з яких перевірялась ефективність методичних принципів і педагогічних умов, обґрунтованих у попередніх розділах роботи.

Наприкінці формувального експерименту було здійснено другий діагностичний зріз, узагальнені дані якого представлені в Таблиці 3.10. та гітсграмі (Рис. 3.5.) (Результати всіх випробувань подано в ДОДАТКУ II).

Таблиця 3.20.

Узагальнені дані констатувального і прикінцевого діагностичних зрізів

	Діагностичний зріз	констатувальний		прикінцевий	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
4	Індивідуалізовано-творчий	3,9	4,7	20,5	9,7
3	Самостійно-інтерпретаційний	20,8	21,4	47,0	25,8
2	Наслідувально-репродуктивний	37,5	38,0	27,0	40,3
1	Початково-інфантильний	37,8	35,9	5,5	24,2



- – Індивідуально-творчий рівень
- – Самостійно-інтерпретаційний рівень
- – Наслідувально-репродуктивний рівень
- – Початково-інфантильний рівень

Рис. 3.5.

Гістограма з порівняльними даними діагностичних зрізів

З наведених даних видно, що результати, отримані в результаті занять респондентів з КГ, тобто за експериментальною методикою, були істотно вищими у порівнянні з результатами, які продемонстрували в процесі діагностики магістранти з КГ. Так, високого, індивідуалізовано-творчого рівня в ЕГ досягло 20,5 %, тобто на 16,6 % більше, ніж на початковому етапі експерименту. В КГ їх кількість зросла на 5,0 %, тобто зростання було на 11,6 %

менше, ніж у ЕГ. На самотійно-інтерпретаційному рівні в ЕГ кількість респондентів збільшилася на 26,2 %, а у КГ їх кількість зросла тільки на 4,4 %. На наслідувально-репродуктивному рівні в ЕГ опинилось 27,0 %, що на 10,5% менше, чим у першому зрізі. а у КГ їх кількість дорівнювала 40,3%, що на 2,3% більше, чим на констатувальному етапі експерименту. На початково-інфантильному рівні в ЕГ залишилося 5,5% респондентів, отже їх кількість зменшилася на 32,3%, в той час, як у КГ із залишилося 24,2 %, майже четверта частка, що на 11,7% менше, чим у першому зрізі, але позитивна різниця в результаті між респондентами з ЕГ і КГ становить 20,6% на користь здобувачів, які навчалися за експериментальною методикою.

На останньому етапі формувального експерименту було доведено статистичну вартісність розбіжності між даними, отриманими в процесі діагностики респондентів з експериментальної і контрольної груп, яка здійснювалася за допомогою багатofункціонального критерію φ^* Фішера. Цей спосіб був обраний, оскільки, по-перше, в дослідженні брали участь дві групи здобувачів з ЕГ і КГ; по-друге, в кожній групі їх кількість була більше 5 осіб.

Застосування критерію φ^* Фішера дозволило здійснити порівняння кількісних показників, отриманих у процесі діагностики учасниками формувального експерименту з двох груп – експериментальної та контрольної груп та перевірити рівність дисперсій двох вибірок. Зазначимо, що цей критерій є критерієм розсіювання. Отже, для доведення достовірності отриманих даних було прийнято дві гіпотези, а саме:

– вихідна гіпотеза H_0 – припущення щодо того, що частка магістрантів-вокалістів з низьким, тобто – наслідувально-репродуктивним і початково-інфантильним рівнями сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу в ЕГ наприкінці формувального експерименту суттєво не відрізняється від даних, продемонстрованих респондентами з КГ;

– інша гіпотеза H_1 ґрунтується на припущенні, що впроваджена методика формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності є ефективною і тому частка магістрантів з наслідувально-репродуктивним і початково-інфантильним рівнями сформованості досліджуваного феномена в ЕГ після прикінцевого етапу формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

На прикінцевому етапі (за Сидоренко, 2003, с. 330–331), відповідно таблиці величин кутів φ для різних відсоткових часток, було становлено величини, які відповідали відсотковим часткам з двох означених груп, де:

$$\varphi_1 = \varphi(66,7\%) = 1,911,$$

$$\varphi_2 = \varphi(36,7\%) = 1,302.$$

Підрахування емпіричного значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 30, n_2 = 30$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,911 - 1,302) \cdot \sqrt{\frac{30 \cdot 30}{30 + 30}} = 0,609 \cdot 3,873 = 2,36.$$

довело, що в даному випадку $\varphi_{емп}^* = 2,36$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Результати діагностики сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу ЕГ і КГ відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера представлено в таблиці 3.11.

Отже, констатуємо, що значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості, що підтверджує, що між показниками КГ та ЕГ на прикінцевому етапі формувальної роботи виявлено статистичну розбіжність. Відтак, приймається гіпотеза H_1 : авторська методика формування в майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності є ефективною, що також підтверджено фактом того, що частка з наслідувально-репродуктивним і початково-інфантильним рівнями сформованості досліджуваного феномена в ЕГ наприкінці формувального експерименту є значно меншою, ніж у КГ.

Таблиця 3.11

Результати діагностики рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу після проведення формувального експерименту (прикінцевий етап)

Групи	Індивідуалізовано-творчий та інтерпретаційно-самостійний рівні сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності		Наслідувально-репродуктивний і початково-інфантильний рівні сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності		Разом
	Кількість магістрантів	Частка	Кількість магістрантів	Частка	
ЕГ	20	66,67	10	33,33	30
КГ	11	36,67	19	63,33	30

Отримані результати також відображено в побудованій «вісі вартісності» (рис. 3.6).

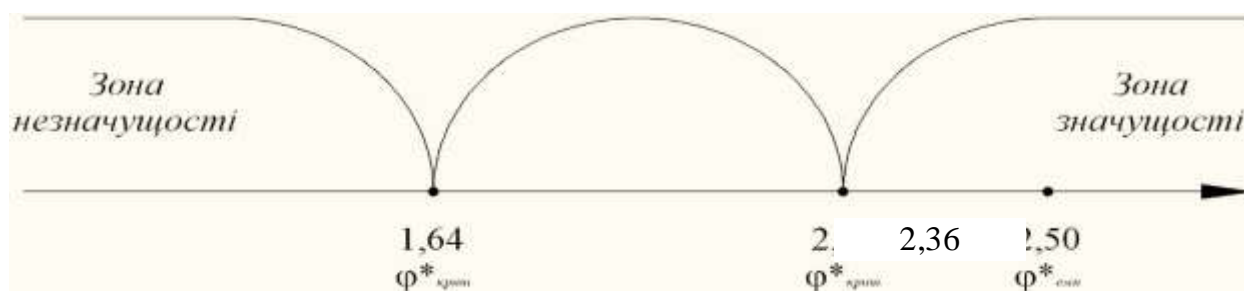


Рис. 3.6. Вісь значень для величин кутів φ .

Тим самим підтверджено, що розроблена методика формування є ефективною.

Висновки до третього розділу

Перевірка обґрунтованих в роботі припущень щодо ефективності методологічних і методичних засад підвищення рівнів сформованості в

майбутніх викладачів вокалу педагогічно-інтерпретаційної майстерності відбувалася в процесі експериментально-дослідної роботи, організованої за підготовчим і трьома формувальними етапами: ціннісно-орієнтаційним, освітньо-накопичувальним, герменевтично-педагогічним. На кожному етапі застосовувався комплекс організаційних форм, методів і технологій, впровадження яких спрямовувалося на реалізацію певної педагогічної умови.

На першому, ціннісно-орієнтаційному етапі, реалізувалася педагогічна умова: спонукання на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання, задля чого застосовувалися методи евристичної бесіди, залучення здобувачів до засідань круглого столу у «мозкового штурму», диспутів, дискусій, аналізу відео-презентацій майстер-класів, а також застосування особистісно-спрямованих технологій: тренінгів на емоційно-вольову саморегуляцію, релаксацію й відчуття майбутніми фахівцями психологічно-вивільненого стану тощо.

На другому, освітньо-інтегративному етапі проваджувалася друга педагогічна умова – надання інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій шляхом постановки проблемних завдань; оволодіння прийомами «когнітивної візуалізації»; завдання на інтеграцію фахових знань; порівняльний диференційований і цілісний аналіз як вокального репертуару, так і його інтерпретації різними співаками; розроблення художньо-інтерпретаційних есе, тематичних відео-презентацій; робота з «обіленим текстом» і самостійне створення здобувачами інтерпретаційних версій вокальних творів; метод художньо-інтерпретаційного варіювання та ін.

На герменевтично-педагогічному етапі експериментальної роботи з метою реалізації третьої педагогічної умови – набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику, учасників формувального експерименту залучали до ділових, рольових ігор, тренінгів на рухово-комунікативну імпровізацію, удосконалення вольових якостей, участі в «квазі-професійних»

ситуаціях; розроблення інтерпретаційно-методичних есе та їх «захист»; апробації засвоєних методів і прийомів спонукання до вокально-інтерпретаційної діяльності співаків-початківців. Крім того, упроваджувалися педагогічно-комунікативні тренінги на активізацію емоційно-вольових властивостей і здатності майбутніх фахівців до педагогічної імпровізації та прояву артистизму.

Результати прикінцевого діагностичного зрізу довели, що результати, отримані в респондентів ЕГ, істотно підвищилися порівняно з результатами, які продемонстрували члени КГ. Ці дані було підтверджено за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера, що дозволило дійти висновку щодо ефективності авторської методики формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Отримані результати засвідчили досягнення мети й вирішення завдань дослідження, що дало підставу для формулювання таких **висновків**:

1. Систематизовано широкий загальний науковий праць у галузі філософії, психології, педагогіки, в яких феномен інтерпретації трактується як важливий атрибут людського сприйняття, засвоєння та творчого перероблення інформації, отриманої особистістю стохастично або цілеспрямовано.

Розглянуто специфіку прояву інтерпретаційної діяльності в галузі мистецтва, яка полягає у свідомому вияві художньо-образного змісту творів на засадах поєднання сенсорно-почуттєвого, аналітичного й історико-ретроспективного його компонентів, що обумовлюють їх індивідуалізовано-особистісне сприйняття і трактування.

Схарактеризовано своєрідність інтерпретації творів музичного мистецтва, зумовлену його плинною, аудіально-хвильовою, дистанційною природою, складною системою організації музичної мови та її втілення в музично-інтонаційному матеріалі, потребою в «посередництві» виконавця між автором і слухачами. Принципова неможливість точної фіксації композитором усіх параметрів створеного музичного феномену зумовлює необхідність «розкодування» виконавцем його художнього сенсу і залишає йому простір для варійованого інтонування нотного тексту й засобів виконавської виразності, уможливлуючи надання різноманіття відтінків його тлумаченню.

2. Констатовано, що сутнісний зміст поняття «педагогічно-інтерпретаційна майстерність» обіймає дві групи споріднених понять. До першої групи входять поняття інтерпретації, художньої інтерпретації, музичної інтерпретації, інтерпретації художньо-образного змісту творів вокального жанру, своєрідність якої обумовлена специфікою його синтетичної природи. До

другої групи входять поняття майстерності, педагогічної майстерності та виконавської майстерності викладача вокалу. Аналіз особливостей їх прояву в органічному поєднанні в педагогічно-інтерпретаційній діяльності дозволив сформулювати дефініцію ключового поняття – педагогічно-інтерпретаційна майстерність викладача вокалу, під якою розуміється цілісна інтегративна властивість, утворена на засадах глибокого засвоєння й інтеграції фахових знань, опанування виконавських і педагогічно-вербальних інтерпретаційних умінь і набуття відповідних особистісних властивостей, зокрема – гнучкості мислення, активного творчого уявлення, готовності до постійного професійного самовдосконалення, що в сукупності закладає підґрунтя здатності переконливо й натхненно транслювати учням власну версію трактування художнього сенсу музичних творів і спонукати до їх поглибленого всебічного аналізу й самостійної інтерпретації вокального репертуару.

Представлено структуру інтерпретаційно-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу в єдності мотиваційно-персоналізованого, художньо-гностичного, виконавсько-інтерпретаційного, інтерпретаційно-педагогічного компонентів.

Обґрунтовано ефективність розбудови методики формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу на засадах семіотично-герменевтичного, компаративно-стильового, суб'єктно-комунікативного, особистісно-творчого підходів.

Значущість семіотично-герменевтичного підходу зумовлена важливістю оволодіння майбутніми викладачами вокалу здатністю до всебічного аналізу й усвідомлення сутності знаково-змістових функцій елементів музичного твору на відповідних рівнях їх прояву: акустично-фонетичному, морфологічно-інтонаційному, синтаксично-процесуальному, архітектоніко-композиційному, а також необхідністю опанування культурою вербального подання власної версії трактування художньо-образного змісту вокального феномену та особливостей його втілення вокально-виразними засобами.

Застосування концептуальних ідей компаративно-стильового підходу сприяє спонуканню здобувачів освіти до усвідомлення специфіки й унікальності художніх образів вокальних творів, які найбільш яскраво проявляються саме в зіставленні стильових особливостей різних мистецьких феноменів. Сукупно з активізацією рефлексивної свідомості, засвоєння здобувачами аналітико-інтерпретаційних умінь закладає підґрунтя вдосконалення їхнього проникнення в глибинні прошарки художнього образу, формування здатності до самореалізації й самовдосконалення педагогічно-інтерпретаційної майстерності.

Важливість урахування настанов суб'єктно-комунікативного підходу зумовлена впливом типу творчої взаємодії викладача вокалу та його учнів у процесі оволодіння ними здатністю до самостійної інтерпретації вокальних творів. Доведено, що ефективність означеного процесу забезпечується превалюванням діалогічно-спонукального стилю спілкування та здійсненням педагогом психологічної підтримки здобувачів у їх інтерпретаційно-методичних пошуках.

Доцільність застосування положень особистісно-творчого підходу пояснюється важливістю формування позитивно-особистісних рис і властивостей майбутніх викладачів вокалу, необхідних для успішної педагогічно-інтерпретаційної діяльності, серед яких виокремлено здатність реалізувати аналітично-знанієві й інтуїтивно-художні здобутки у створенні й утіленні власної інтерпретаційної версії твору, розробляти та варіативно застосовувати методичні прийоми спонукання здобувачів до самостійної виконавсько- й вербальної інтерпретаційної діяльності, проявляти винахідливість і ухвалювати рішення в умовах дефіциту часу у процесі занять зі студентами з урахуванням їхніх індивідуальних властивостей і актуального психологічного стану, володіти навичками сценічно-виконавської і методико-практичної імпровізації та здатністю до прояву педагогічного артистизму, надавати увагу вдосконаленню своїх емпатійних і художньо-сугестивних властивостей.

Визначено методологічні принципи реалізації парадигмальних положень означених наукових підходів, а саме: принцип активізації особистісно-професійної та художньо-ціннісної рефлексії; упровадження художньо-атрактивного стилю педагогічного спілкування; координація та інтеграція знань і вмінь, здобутих у процесі актуалізації раніше набутого освітнього досвіду та засвоєння змісту дисциплін навчального плану; персоніфіковане проникнення в художній задум автора твору; принципи художньо-педагогічної толерантності; психологічної підтримки інтерпретаційно-методичної ініціативи майбутніх викладачів вокалу; активізації художньо-асоціативної уяви й педагогічного артистизму здобувачів, обґрунтовано педагогічні умови вирішення завдань дослідження.

3. Розроблено критерії та показники оцінювання рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Для оцінювання мотиваційно-персоналізованого компоненту обрано мобілізаційно-особистісний критерій із показниками: ступінь умотивованості щодо набуття інтерпретаційно-педагогічної майстерності; особистісно-ділові та іміджеві властивості; комунікативно-характерологічні властивості. Художньо-гностичний компонент досліджувався за пізнавально-рефлексивним критерієм і такими показниками: загальномистецька ерудованість, вокально-методична ерудованість, ерудованість у галузі інтерпретаційно-виконавської та інтерпретаційно-педагогічної діяльності. Сформованість виконавсько-інтерпретаційного компоненту визначалася за індивідуалізовано-стильовим критерієм, показниками якого було обрано: навички критичного осмислення якості виконавського інтерпретування вокального твору; мистецько-методична підготовленість до розроблення адекватно-стильової виконавсько-інтерпретаційної версії вокального твору; виконавсько-практичне втілення індивідуалізованої інтерпретаційної моделі твору. Вербально-комунікативний компонент досліджувався за компетентнісно-творчим критерієм із показниками: володіння вербально-педагогічними засобами інтерпретації вокальних творів; уміння враховувати індивідуально-творчі особливості студентів; володіння

сучасними методиками стимулювання здобувачів до інтерпретаційно-виконавської та педагогічної діяльності.

Визначено рівневі характеристики сформованості досліджуваного феномену: індивідуалізовано-творчий, інтерпретаційно-самостійний, наслідувально-репродуктивний, початково-інфантильний. Засвідчено, що на початковому етапі експериментальної роботи значна частка респондентів знаходилася на нижчих щаблях сформованості означеного феномену – наслідувально-репродуктивному та початково-інфантильному.

5. Перевірка ефективності методики формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу здійснювалася за трьома етапами: ціннісно-орієнтаційним, освітньо-інтегративним, герменевтично-педагогічним, на кожному з яких відбувалося набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику.

На першому етапі впроваджувалася педагогічна умова: спонукання на реалізацію соціокультурної місії майбутньої професійної діяльності та її здійснення на засадах актуалізації особистого покликання, що зумовило застосування таких методів і технологій, як евристичні бесіди, диспути, дискусії, презентація та аналіз майстер-класів видатних педагогів, порівняльно-критичний аналіз виконавських інтерпретацій, особистісно-спрямовані технології: тренінги на емоційно-вольову саморегуляцію, релаксацію, відчуття психологічно-вивільненого стану.

На другому етапі перевірялась ефективність педагогічної умови, сутність якої полягала в наданні інноваційного імпульсу контенту вокально-фахових дисциплін шляхом упровадження ефективних сучасних методів і технологій. На цьому етапі провідну роль відігравали актуалізація форм міждисциплінарної координації, упорядкування змісту музичного матеріалу і завдань, спрямованих на вдосконалення в респондентів навичок педагогічної інтерпретації, за стильовим підходом, упровадження технологій «перевернуте заняття», «мозковий штурм», створення моделі «ідеальної інтерпретації» вокального

твору; комплексно-творчі завдання порівняльно-аналітичного спрямування, робота з «обіленим текстом», самостійне розроблення здобувачами інтерпретаційної версії вокального твору; метод художньо-інтерпретаційного варіювання.

Зміст формувального експерименту на третьому етапі спрямовувався на реалізацію педагогічної умови – набуття досвіду створення й реалізації інтерпретаційної моделі вокальних творів та її екстраполяції на вокально-педагогічну практику. Провідну роль відігравали методи рольової та ділової гри, залучення магістрантів до психологічних тренінгів художньо-особистісного й комунікативного спрямування, створення квазі-педагогічних ситуацій, розроблення плану занять з інтерпретації певного вокального твору, інтерпретаційно-методичних есе та їх «захист», тренінги на активізацію педагогічно-комунікативних, емоційно-вольових властивостей і здатності майбутніх фахівців до педагогічної імпровізації та прояву артистизму.

Отримані результати засвідчили ефективність розробленої методики формування. Так, найвищого, індивідуалізовано-творчого рівня в ЕГ досягло 20,5 %, а в КГ їх кількість зросла тільки на 5,0 %. На самостійно-інтерпретаційному рівні в ЕГ кількість респондентів збільшилася на 26,2 %, а у КГ зросла тільки на 4,4 %. На наслідувально-репродуктивному рівні в ЕГ опинилося 27,0 % респондентів, що на 10,5% менше, ніж у першому зрізі, а у КГ їх кількість дорівнювала 40,3%, що на 2,3% більше, ніж на констатувальному етапі експерименту. На початково-інфантильному рівні в ЕГ залишилося 5,5% респондентів, тоді як у КГ їх залишилося 24,2 %.

На останньому етапі формувального експерименту було доведено статистичну вартісність розбіжності між даними, отриманими в процесі діагностики респондентів з експериментальної та контрольної груп за допомогою багатofункціонального критерію φ^* Фішера, що дозволило підтвердити ефективність авторської методики формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Подальше дослідження може спрямовуватися на вдосконалення впливу мистецької та музикологічної компетентності співака на набуття ним майстерності в галузі педагогічної інтерпретації вокального репертуару.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Антонюк В. Г. (2016). Перший український підручник для співаків «Вокальна педагогіка» у світлі інноваційних технологій вищої вокальної освіти: дискурс-аналіз. Мистецька освіта і культура України XXI століття: євроінтеграційний вектор. Київ: НАККККіМ.
- Бастун, М. В. (2012). Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонти образования. No 3. т. 2 (36)*, 170–175.
- Барановська І.Г., Мозгальова Н.Г., Барановський Д.М., Бордюк О.М. (2021). Використання засобів ІКТ у процесі дистанційного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, вип. 150. Серія педагогічні науки. С. 21-37.*
- Барановська І.Г., Мозгальова Н.Г. (2020). Художньо-комунікативний контент підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія; Педагогічні науки. Вип. 155. РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. С. 20-24*
- Бех І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія: Вісник АПН України, No 2 (63). 26–31.*
- Бех І.Д. (2008). Цілісність особистості як теоретико-прикладна проблема. *Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. No3(60). 40-49.*
- Білоус, Л.В. Педагогічний артистизм вчителя музики як професійна якість особистості.

- Бібік Н.М. (2008). Компетентність у навчанні. Енциклопедія освіти. АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер. 247–258
- Біла Н. Л., Шумський М. О. (2015). Вербальна інтерпретація в умовах педагогічної діяльності. *Психолого-педагогічні науки. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя* № 2. 7-13.
- Богяну, К.; Овчаренко Н. (2019). Іклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 1. 44-51с.
- Боличева, О. (2016). . (2016). Психолого-педагогічні принципи персоніфікації знань в сучасних освітніх умовах. АСАСЕМІА. *Психолого-педагогічні принципи персоніфікації знань в сучасних освітніх умовах*. Отримано з:<http://www.academia.edu/9263314/>.
- Бондаренко, Л. А. (2014). Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис.... канд. пед. Наук. К., 20
- Бочкарев Л.Л. (1997). Психология музыкальной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 352..
- Бусел, В.Т. (ред.). (2005). Великий тлумачний словник української мови. Київ : Ірпінь :ВТФ «Перун». 1738 с.
- Бурская, Елена (2019). Динамика исполнительской формы как предмет интонационного анализа музыкального произведения: методический аспект. *Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство. No 1. (вип. 40)*. Одеса, 61-
- Ван, Біньбінь (2021). Формування транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки. Дис... д-ра філ.: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), Одеса.

- Ван, Чень (2016.) Формування вокально-виконавського артистизму студентів магістратури у музично-педагогічних ВНЗ України. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал ПНПУ імені К.Д. Ушинського «Педагогіка»*. №6 / СХХХХVII, 65-71 с.
- Ван, Лей (2011). Компонентна структура вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики. *Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія* [під наук. ред. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 342-349 с.
- Василенко, Л.М. (2003). Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 211 с.
- Верлен, П. (P.Verlaine), М.Лукаш (1990). /Переклад з французької). Джерело: Від Бокаччо до Аполлінера / Переклади. К.: Дніпро. Отримано з: http://ae-lib.org.ua/texts/verlaine_poesie_by_lukash_ua.htm.
- Вища освіта України: Стан та тенденції (2000). /за ред. В.Г. Кременя. К., 225 с.
- Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес (2014): *матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (Луганськ, 13 – 14 берез. 2014 р.)*. –Луганськ :Вид-во ЛДАКМ,– 468 с
- Гавриленко, Л. М. (2012). Удосконалення педагогічної майстерності викладача співу. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький: ХГПА, Вип. 12. С. 79–83.
- Гадамер, Г. (1988). Истина и метод: основы философской герменевтики. М., 362 с.
- Герменевтика: история и современность. Крит. Очерки (1985). Сб. ст. ред. кол.: Бессонов Б. Н., Нарский И. С., Ефременко В. И. М.: Мысль, 303 с.

- Гмиріна, С. В. (2018). Розвиток харизматичних якостей соліста-вокаліста у процесі фахової підготовки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. №3*, 110–115.
- Гмиріна, С.В. (2017). Сценічне перевтілення студента-вокаліста як педагогічна проблема. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі № 2*, 136-140.
- Головченко, Н.І. (2010). Постановка голосу: навчальний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів. Київ: Українська ідея, 98.
- Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 376 с.
- Горюхіна, Н. А. (1985). Очерки по вопросам музыкального стиля и формы Киев : Муз. Україна, 112 с.
- Горюхіна, Н. А. (1985). Методика анализа национального стиля. Очерки по вопросам музыкального стиля и формы. Київ : Музична Україна, 81-99.
- Го, Сяофен, Го, Яньжань. Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва – студентів Китаю навичок сольфеджування. *XIII International Scientific and Practical Conference "Development of modern science: theory, methodology, practice", March 18–19, 2021, Madrid, Spain*. С. 123-130
- Го, Яньжань (2019). Методичні засоби оптимізації соціокультурної адаптації китайських студентів – майбутніх викладачів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Суми. Вип. 1-2 (13-14). 231-240.
- Го, Яньжань, Хуан, Юйсі (2022). Пісенний фольклор в репертуарі китайських студентів як форма міжкультурного діалогу Сходу і Заходу. *Інноваційна педагогіка №50. Том 2*. С. 59-62.
- Го, Яньжань (2023). Сутність і структура інтерпретаційно-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. *Інноваційна педагогіка:*

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», Випуск 58. Том 1. Одеса, С. 119-122

- Го, Яньжань (2019). Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (17-18 жовтня 2019 р., Одеса). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 22-24.*
- Го, Яньжань, Цуй Шилін (2021). Актуальні питання підготовки майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах України. *XXX Міжнародна науково-практична конференція «Interaction of society and science: problems and prospects. Лондон, Англія. Science, theory and practice. Abstracts of XXX International Scientific and Practical Conference. London, England. Pp. 380-383.*
- Го, Яньжань, Алердинець, А. (2022). Індивідуально-виконавський стиль співака та його вплив на інтерпретацію вокального репертуару. *VIII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» 14-15 жовтня 2022 року: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна. С. 13-15*
- Гребенюк, Н. Є. (1999). Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: монографія. Київ: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 56 с.
- Гриньків, А. (2016). Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України. №2, 37-43 с.*
- Грищенко, І. (2023). Розвиток вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 60, том 1, 264-269.*

- Гудзь, О. (2021). Методика формування в майбутніх викладачів вокалу здатності до інтерпретації вокальних творів епохи бароко. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», Вип 39 С.134-138. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.26>
- Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры. (1985). / Пер. с нем. / Составл., общ. ред. и вступит. статьи А.В. Гулыги и Г.В. Рамишвили. – М.:Прогресс, – 451 с
- Гуральник, Н. П. (2004). Науково-теоретичне обґрунтування феномену власного стилю педагогічної діяльності музиканта. *Наука і сучасність. Серія: Педагогіка. Філологія: Збірник наукових праць*. Київ, НПУ. 46-58.
- Гуренко, Е. Г. Проблемы художественной интерпретации / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
- Даньшина, Н. В. (2013). Специфіка виконання ренесансної вокальної музики в умовах вітчизняної хорової практики. Дис. ... канд. мистецтвознав. Київ, 202.
- Демір, М. (2016). Формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса.
- Дерда, І. (2022.) Особливості професійної підготовки вокалістів в умовах дистанційного навчання. *Естетика і етика педагогічної дії*. Вип. 26, 251-260 с.
- Дільтей, В. (1966). Виникнення герменевтики. *Сучасна зарубіжна філософія*. Течії і напрямки. К., 33-60 с.
- Довгань, О. (2013). Педагогічна технологія формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного*

університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. No 4, 45-56 с.

- Довгань, О. В. (2010). *Методика формування готовності майбутніх естрадних співаків до вокально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 20 с.*
- Доронюк, В. Д. (2007). *Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики: навч. посіб. для викладачів і студентів вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу. Івано-Франківськ, Видавничо-дизайнерський відділ ЦТ, 306 с.*
- Енциклопедія освіти (2008). *Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 1040 с.*
- Єргієв, І. Д. (2016). *Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця XX – початку XXI століття. Дис. ... д-ра мистецтвознавства. Київ, 453 с.*
- Єременко, О. В. (2021). *Творча активність як провідна інтегративна риса особистості вчителя музичного мистецтва. The 3 rd International scientific and practical conference—Topical issues of modern science, society and education (October 3-5, 2021) SPC. Sci-conf. com. ual, Kharkiv, Ukraine. 202 с.*
- Жайворонок, Н. Б. *Музичне виконавство як художня система. Вісник КНУКіМ: зб. наук. праць. Серія: Мистецтвознавство. Вип. 11, 22-28 с.*
- Жигинас, Т, Цуй Шилін (2022). *Наукові засади формування вокально-виконавської майстерності майбутніх магістрів з Китаю у працях сучасних українських та китайських науковців. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, No 5 (119).*
- Жигинас, Т., Нагорна, О. (2020) *Осмислення значущості інтерпретації у вокальному виконавстві майбутнього вчителя музичного мистецтва: герменевтичний підхід. Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки, № 1 (68), 22-27 с.*

- Жишкович, М. (2012). Основи вокально-педагогічних навиків: методичні поради для студентів вокальних факультетів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації. Львів, 63.
- Журавльова, Л. П. (2007). Психологія емпатії. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. 304 с.
- Жуков, В. П. (2022). Сутнісно-змістова характеристика емпатійно-партисипативної підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 20–21 травня 2022 р.)* / за ред. Боярської-Хоменко А. В., Попової О. В. ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 498.
- Зязюн, І. А. (2003). Безсвідоме і творча інтуїція. *Професійна освіта : педагогіка і психологія*. Ченстохов : Вид-во Вищої Педагогічної школи, 121-137.
- Илакавичус, М. Р. Персонификация и персонализация как принципы освоения воспитательного потенциала идеалов культуры. <http://cyberleninka.ru/article/n>.
- Льїн, В. В. (2003). Національно-духовне в контексті раціонально-глобального. *Людина і культура в умовах глобалізації* : зб. наук. ст. Київ : ПАРАПАН, 156–162 м.
- Ингарден, Р. (1962). Исследования по эстетике: Пер. с польского. М.: Изд-во иностранной литературы, 572 с.
- Йотка, Я. М. (2021). Сутність та зміст вокально-педагогічної діяльності. *Психолого-педагогічні науки*. No 3. 46-49 с.
- Кабка, Г. М. Розвиток та роль педагогічного артистизму у творчій діяльності на прикладі специфіки його формування у музиканта-педагога. Отримано з: <http://www.stationline.org.ua/i/obraz/33/1971-rozvitok-ta-rol-pedagogichno-go-artistizmu-u-tvorchij-diyalnosti-na-prikladi-specifiki-jogo-formuvannya-u-muzikanta-pedagoga.html>

- Калмикова, Л.В. (2017). Психологічні особливості звуків у мові осіб у різних емоційно-псіхічних станах. Автореф. дис. ... канд. психол. Наук. Луцьк.
- Капічіна, Олена Олексіївна (2013). Музичний текст і твір у контексті семіотичного аналізу. *Вісник ДАКККиМ*. 6-10 с.
- Каган, М. С. (2002). Про педагогічний аспект теорії діалогу. *Діалог в освіті: Зб. матеріалів конф. Серія "Symposium"*. Вип. 22. СПб., 51 с.
- Катрич, О. (2004). Музично-виконавський архетип як стильове підґрунтя явищ музично-виконавської творчості. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. Вип. 37: Стиль музичної творчості: естетика, теорія, виконавство. Київ, 177–183.
- Катрич, О. (2000). Стильові аспекти музично-виконавської інтерпретації. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. Вип. 5: Музичне виконавство. Київ, С. 59–65.
- Кияновська, Л. О. (2010). Опера як ринок: спектакль як маркетинговий хід. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*. № 3. С. 34-39.
- Климчук, В. (2005). Експериментальне дослідження явища “мотиваційного зараження”. *Соціальна психологія*, №3 (11), 59–71.
- Коберник, О. (2002). Формування у готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. №4. 104–109.
- Ковтонюк, В. Л. (2018). Творчество музыканта-исполнителя сквозь призму феноменологии. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. Вип. 50. 8-16 с.
- Коденко, І. І. (2021). Історичне виконавство як тенденція музичного мистецтва останньої третини ХХ – початку ХХІ століття. Дис... канд. мистецтвознавства (доктора філософії) Суми.

- Колесник-Гуменюк, 2022, Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування професійно-педагогічних компетентності майбутніх педагогів профільного і професійного навчання. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи. Збірник наукових праць*. Київ–Львів–Бережани–Кельце. 2022. Випуск 10. DOI: <https://doi.org/10.24919/2617-0825.7/205.2022>.
- Количева, Т. В. (2004). Наукове і художнє пізнання: їх специфіка і взаємодія: дис... канд. філос. наук. м. Харків.
- Коновалова, І. (2015). Методологічні інтенції сучасного діалогу феноменології та музикознавства: *Освіта як культурно-мистецька складова художнього простору XXI століття: дослідницькі практики: матер. Третьої Міжнародної науково-творчої конференції*. Київ : НАКККіМ, 102-104 с.
- Коновалова, І. Ю. (2018). Феномен композитора в часопросторі європейської музичної культури ХХ століття: модули теоретичного осягнення : онографія. Харків : ТОВ «Планета-Принт». 480 с.
- Кононова, М.В. (2010). До проблеми формування категоріального апарату теорії музичного виконавства. Науковий вісник Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського. Вип. 91: Виконавське музикознавство: методологія, теорія майстерності, інтерпретаційні аспекти. Київ. 197–209 с.
- Кондрацька Л. (2004). Художня епістемологія у вимірі педагогіки. Тернопіль, 408 с.
- Комаровська, О. А. (2014). Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 412 с.
- Корзун, В. (2014). Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. *Педагогічні науки*, 120, 74–79

- Кравченко, А. І. Від компаративістики до інтермодальності в аналізі музичного мистецтва. *Культура і сучасність*.
- Крипчук, М. (2019). Аспекти психотехніки в театрі й на естраді (компаративний аналіз). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Сер. Мистецтвознавство*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка. Вип. 2(41), 104-111 с.
- Косінська, Н. Л. (2021). Інтерпретація музичних образів у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, Вип. 4, ч. 1, 113-119 с.
- Костюк, А. Г. (1965). Сприймання музики і художня культура слухача. К.: Наук. думка, 30 с.
- Котляревська, О. І. (1996) Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування. Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Київ.
- Котляревська, О. (2016). Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України: автореф. дис. ... канд. пед.наук: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 21.
- Котляревський, І. (2000). Парадигматичні аспекти розвитку понятійного апарату музикознавства. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського* зб. наук. ст. Київ, Вип. 7; *Музикознавство: з ХХ у ХХІ століття*, 31–34
- Коханик, І. (2010). О возможностях когнитивного подхода в изучении музыкального стиля. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти* : зб. наук. ст. Харків, Вип. 29 : *Когнітивне музикознавство*. 164–174.
- Коханик, І. (2003). Слово как фактор стилеобразования в музыке В. Сильвестрова. *Науковий вісник Національної музичної академії*

України ім. П. І. Чайковського. Київ, Вип. 27. Слово, інтонація, музичний твір. 189-198.

- Кремень, В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Кремень // ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ : Теорія і практика управління соціальними системами [Електронний формат]. Режим доступу: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive97.pdf>
- Крицький, В. (1999). Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця. *Науковий вісник кНМАУ ім. П.І.Чайковського. Вип. 3: Музичне виконавство*. К, 110-116.
- Кьон, Н.Г., Мажара, Т.В. (2007). Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музикування студентів музично-педагогічного навчального закладу. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. Спецвипуск. Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку*. Одеса, Ч. 2, 45-51.
- Кьон, Н. Мельниченко, В. Педагогічні умови формування творчих умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва на музично-теоретичних заняттях. *The scientific heritage No 42 (2019) 24-26 с.*
- Кьон, Н.Г., Лоу, Яньхуа (2018). Досвід формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання : наукове видання : вип. 2 (12)*. Суми : ФОП Цьома С.П., 2018. С. 141-149.
- Лелеко, В. (2011). Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, No 10. 142-145.
- Леонтьев, А.Н. (1983). Некоторые проблемы психологии искусства. Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. II. Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. М. : Педагогика, 320 с.

- Лилов, А. (1981). Природа художественного творчества. [предисл. автора; перевод с болг.]. 304 с.
- Линенко, А. Ф., Ніколаї Г. Ю., Левицька І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 27, 17–26.
- Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, 3 (122), 55-59. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-6-9>.
- Лігус, О. М., Лігус В. О (2019). Теоретичні аспекти проблеми стилів музикознавчих дослідженнях ХХ – початку ХХІ століття. *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство. Вип. 40*. С. 106-111. DOI: 10.31866/2410-1176.40.2019.172685
- Лінь, Янь (2019). Готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*, 57, 103–108.
- Лозовой, В. О., Сідак, Л. М. (2006) *Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці: монографія*. Київ, Право.
- Лосєва, Н.М. (2004). Самовдосконалення викладача : навч.-метод. посіб. / Донецьк, ДонНУ.
- Ло, Чао (2018). Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації (дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Ло, Чао (2016). Феномен персоніфікації в інтерпретації художнього образу твору у вокальній підготовці майбутніх учителів музики.

- Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип. 1 (7). Суми : видавничо- виробниче підприємство «Мрія», 145-154.*
- Лутай, В.С. (1996). Філософія сучасної освіти: навч. посіб. Київ, Центр «Магістр» ТСВУ.
- Лю, Нин (2018). Рефлексія у вокальному мистецтві ХХ століття (на прикладі творчості Д.Шостаковича і Б. Лятошинського) : автореф. ... канд. мистецтвозн. Харків. 18.
- Лю, Цзя. (2016). Педагогічні умови підготовки магістрантів-вокалістів до інноваційно-фахової діяльності. *Наука і освіта* № 6, 122-128.
- Ляхович, А. (2014). Соціальні конвенції сучасного академічного виконавства. *Українське музикознавство*. Вип. 40. С. 120-133.
- Ляшенко, О. (2014). Методи інтерпретації музичних творів як засіб мистецького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки*. Київ, № 133(1), 154-160.
- Ляшенко, О.Д. (2001). Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору у професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Київ, 19 с.
- Мазель, Л. (1991). Вопросы анализа музыки. Изд. 2-е, доп. – М.: Советский композитор, 376 с.
- Мадишева, Т.П. (2002). Співак і мова. Х.: ШТРИХ, 160 с.
- Малашевська, І. А. (2014). Гедоністичний принцип музичного навчання дошкільників і молодших школярів із використання музикотерапії. *Педагогічні науки : 142 збірник наукових праць*. Вип. 61 – 62. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 65 - 71.
- Малкін, С. Ю. (2015). Ідеї герменевтики в музично-педагогічній освіті. Сучасні проблеми науки в освіті. No 5. Отримано з: <http://science-education./article/view?id=21912>
- Мальцев С. М. (1980). Семантика музикального знака. Автореф. на сосиск. уч.ст. канд. искусствовознания. Л., 21 с.

- Мальченкова, І. (1996). Установка художнього сприйняття: Структура, функціонування, формування. Автореф. дис. ... канд. філософських наук: К.,. 20 с.
- Мамикіна, А. І. (2017). Формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. Вип. 157, 190-194*
- Масол, Л. М. (2006). Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О.В. Калініченко, І. В. Руденко. Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 256.
- Масол, Л.М. (2006). Загальна і мистецька освіта : теорія і практика. Монографія. Київ.
- Матвеева, О. В. (2006). Сценічне хвилювання як детермінанта вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музики. *Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, Том 55, 64-71.*
- Медушевский, В. (1979). Музыкальный стиль как семиотический объект. *СМ No3, 30-34.*
- Мен, Сіан (2018). Художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу: категоріальний аналіз поняття. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки, 167. 195-198.*
- Міщанчук, В. М. (2015). Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики. автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 20 с.

- Мозгальова, Н.Г., Барановська, І.Г. (2019). Емоційно-інтелектуальний потенціал у розвитку творчої особистості вчителя музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: наукове видання: вип. 1–2 (13–14) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. Суми: ФОП Цьома С.П., 119-128 с.*
- Морено, Дж. (1993). Театр спонтанности / Пер. с англ., авт. вступ. ст. Б. И. Хасан / Красноярск: Фонд ментального здоров'я. 247 с.
- Москаленко, В. Г. Музичний твір як текст. *Текст музичного твору: практика і теорія. Київське музикознавство. Вип. 7* – Київ: НМА України ім. П.І. Чайковського, 2001. – С: 3-9.
- Москаленко, В. Г. (1994). Теоретичний та методичний аспекти музичної інтерпретації. Автор.... дис. доктора мистецтвознавства. Київ, 25.
- Москаленко, В.Г. (1994). Творчий аспект музичної інтерпретації: дослідження. Київ. Київська державна консерваторія, 10 с.
- Москаленко, В.Г. (2008). Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 1 (1), 106–111.
- Музичний стиль : теорія, історія, сучасність (2004). Зб. наук. Статей. Київ : *Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського*, Вип. 38, 280.
- Музыкальное мышление: проблемы анализа и моделирования (1988): сб. науч. тр. Київ. гос. консерваторія. Київ, 112.
- Муха, А. И. (1979). Процесс композиторского творчества (проблемы и пути исследования). Киев : Музична Україна, 269.
- Надюк, Н. (2012). Специфіка та атрибутивні основи суб'єктності особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. Психологія. Соціальна робота.* No 4, 35-38
- Ніколаї, Г. Тао Жуй, (2021). Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. *Інноваційна*

педагогіка, 37, 126-130. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/37.25>

- Нургаянова, Н. Х. (2010). Педагогические условия формирования вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки: дис ... канд. пед. наук Казань, 235 с.
- Оболенська, М. (2017). Фортепианное творчество Луи Вьерна в аспекте ценностной теории стиля. Дис... канд. мист. Харків.
- Огнев'юк, О.І. Педагогічний артистизм: методологічні, теоретичні та практичні аспекти.
- Овчаренко, Н. (2014). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія. Кривий Ріг : Вид. Р.А. Козлов, 400.
- Овчаренко, Н.А. (2023). Формування естетичних цінностей майбутніх музикантів-виконавців у процесі інтерпретаційної діяльності. *The scientific heritage No 113* 70-73. DOI: 10.5281/zenodo.7956152.
- Овчаренко, Н.А. (2012). Вокальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва та шляхи її вдосконалення в сучасних умовах. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*, вип. 53. 166-171 с.
- Овчаренко, Н.А. (2016). Семіотичний підхід у формуванні духовних цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: науковий журнал* Київ, №1, 26-28.
- Олексюк, О. М. (2009). Ціннісно-сміслова інтерпретація як творча самореалізація музиканта-виконавця. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського. Вип. 82: Виконавське музикознавство*. Київ, 295-302.
- Олексюк, О., Коваль, А. (2017). Герменевтичні принципи мистецької освіти: інтерпретаційний дискурс. *Освітологія*, №6.

- Олексюк, О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. (2013). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монограф. Київ : Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 164 с.
- Онищенко, В. Д. (2014). Фундаментальні педагогічні теорії: монографія.— Львів: Норма, 356. с
- Отич, О. М. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти.
: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Moztm/2010_5/21.pdf
- Отич, О. М. 2009. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 356-376.
- Опарик, Л. М. (2007). *Коммуникативный аспект музыкально-исполнительского высказывания* (Автореф. дис. канд. искусствоведения). Львов.
- Осадча Т. В. (2020). Шляхи формування вольових якостей майбутніх учителів-хормейстерів у процесі фахової підготовки. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: Гельветіка, Вип.23. С.70–75
- Осадча Т. В. (2019). Педагогічні умови формування виконавських умінь у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки: Серія : Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка*, Вип.176. С.105–116.
- Отич, О. М. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти.
http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Moztm/2010_5/21.pdf
- Падалка, Г.М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 274 с.

- Пан, На (2013). Методика роботи над виконавською інтерпретацією у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю. Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ.
- Панченко, Г. П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: дис... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Г. П. Панченко. – К. 2008. – 230 с.
- Панасюк, В. Ю. (2012). Радикальні інтерпретації оперної класики: філологічний аспект. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. No 3. 23-29.*
- Парфентьева, І. П., Матвійчук, К. О. (2018). Етимологія поняття “евристичний підхід” *WORLD SCIENCE, No 8(36), Vol.3. 46-49.*
DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30082018/6078
- Петрикова, О.П., Румянцева, С.В. Значення вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі фахової діяльності у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. №73.Т.2., 143-146 с.*
- Пехота, О. М (2007). Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: навч.-метод. посібник. Миколаїв, Іліон.
- Плотницька, О. В. (2005). Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук. Житомир, 19.
- Пляченко, Т.М. (2009). Методика викладання вокалу: навч.-метод. посібник для студентів музичних факультетів (спеціальність «Музична педагогіка і виховання»). Кіровоград: КДПУ, 80.
- Погрібняк, Г.А. Психологічні особливості спілкування викладача зі студентом у процесі проведення індивідуальних Занять з музичних дисциплін. Харків, 175 с.
- Полатайко, О. М. (2016). Герменевтичний підхід до формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Актуальні питання мистецької освіти та виховання: зб. наук. праць. Вип. 1 (7). Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 3-11 с.

- Полатайко, О.М. (2012). Формування художньо-образного мислення студентів у курсі “Методика викладання художньої культури”: навчально-методичний посібник. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 164 с.
- Полубоярина, І. І. (2013). Проблема інтерпретації музичного твору в процесі підготовки музично обдарованих студентів. *Освіта та розвиток обдарованої мелодії*, №1(8).
- Полянська, В. Педагогіка синергії як розвиток ідей креативної педагогіки співробітництва. [Електронний формат]. Режим доступу: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2010/S2090.pdf>
- Пришак, М. Д. (2020). Суб’єктно-комунікативний підхід до особистості як методологічна основа суб’єктно-комунікативного підходу в освіті. Отримано з <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/znanosv/znanosv2020/paper/>
- Проворова, Є.М. (2017). Міжпредметна інтеграція в методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. Слов’янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». 235-245. [file:///C:/Users/Admin/Desktop/prptma_2017_5\(1\)_24%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Desktop/prptma_2017_5(1)_24%20(2).pdf).
- Проворова, Є. М. (2018). Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Просіна, О. (2013). Художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва. *Мистецтво та освіта*, № 3, 18.
- Прядко, О.М. (2012). Розвиток співацького голосу: методичні рекомендації для викладачів вокалу та студентів музично-

- педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 92.
- Пясковський, І. (2000). Феноменологія музичного мислення. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського: зб. статей. Київ, Вип. 7 : Музикознавство: з ХХ у ХХІ століття*, 46–56.
- Реброва, О.Є. (2014). Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Дис. ... доктора пед. наук спец. Київ, 595 с.
- Реброва, О. Є. (2012). Просвітницька сутність художньої інтерпретації: педагогічний контекст. *Виконавча інтерпретація та сучасний навчальний процес: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф.* Луганськ, 162–163 с.
- Рикер, П. (2002). Конфлікт інтерпретацій. Очерки о герменевтике / Пер. с фр. и вступит. ст. И. Вдовиной. (Серия «Канон философии»). М.: «КАНОН-пресс-Ц»; «Кучково поле», 624 с.
- Рудницька, О. П. (2001). Світоглядна функція мистецтва. *Мистецтво та освіта, №3*, 115.
- Рябуха, Н.О. (2013). Специфіка виконавської інтерпретації в системі трансформації культурних парадигм постмодернізму. *Культура України. Вип. 44*, 111-120
- Самойленко, О. І. (2017). Музичне мислення як інтерпретативний феномен та предмет музикознавчої герменевтики. *Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської національної музичної академії ім. А. В. Нежданової. Одеса, Вип. 25*, 206–214.
- Саннікова, А. О. Особливості переживання сценічних ба'єрів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Част. II, № 26 (50)*, 144–147.

- Семененко, І.В., Швачка, А.О. (2021). Проблеми інтерпретації вокальних дуєтів світової та української класики: виконавський аспект. *Інноваційна педагогіка* 76, Випуск 33. Т. 2. 75-79.
- Семенов, И. Н.; Токар Н. Ф. (1997). Динаміка мотивації в процесі педагогічної підготовки. *Педагогіка і психологія*, № 4, 151
- Семенова, А. (ред.). (2006). Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса: Пальміра.
- Сидоренко, Е. В. (2003). Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. Спб. : Речь, 350 с.
- Стасько, Г. Є. (1995). Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності. Автореф. дис... на здобуття канд. наук. Київ, 24.
- Стасько Г. Технологія звукоутворення в контексті вокально-виконавських інновацій сучасності
- Стахевич, О. Г. (2014). З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки : посібник. Вінниця: Нова Книга, 173.
- Степанова, Л.В. (2018). Критерії та показники сформованості художньо-герменевтичної компетентності студентів. *Наукові записки. Вип. 163. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*, 215-221 с.
- Степанова, Л. В. (2019). Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Степанова, Л. В. (2023). До проблеми методологічного забезпечення формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Видавничий дім «Гельветика», № 57 Т.2, 46-51. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.8>.

- Степанова, Л. В. (2017). Компонентна структура художньо-герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць УДПУ ім. П.Тичини*. Умань: ВПЦ Візаві, вип.16, 175-183.
- Сун, Яньїн (2018). Музична освіта в китайській народній республіці в другій половині ХХ ст. Львів.
- Сурякова, М. В. (2016). Інтерпретація іншого в особистісному й міжособистісному вимірі. 27-31
- Сокол, О. В. (2007). Виконавські ремарки, образ світу і музичний стиль / ред. Ю. Е. Семенов. Одеса: Моряк, 276.
- Стародубцева О.О. (2021). Творчо-педагогічні аспекти інтерпретаційної компетентності вокаліста. *Музичне мистецтво і культура*. Вип. 33 кн. 2. С. 223-234.
- Сунь, Бо. (2019). Вокальна музика Г. Свиридова: параметри співтворчості виконавця та композитора. Кваліфікаційна наукова праця. Харків.:Харківський національний університет мистецтв імені І.П.Котляревського
- Сунь, Жуйшан (2022). Мадригальна основа ліризму української пісні. *Мистецтвознавчі записки: зб. наук. пр.* Вип. 41, 146-152.
- Сунь, Пенфей (2018). Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Дис... канд. пед. наук. Київ.
- Супрун, В. О. (2008). *Музично-словесний твір як процес смислоутворення*. автореф. дис... канд. Мистецтвознав. Харк. держ. ун-т мистец. ім. І.П.Котляревського, 19.
- Сяньюй, Хуан. Система музикального образования в Китае. *Вестник СПбГУКИ, №2 (11)*. 155-159.

- Ся, Цзін. (2019). Методика розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів засобами візуального моделювання. Автореф. дис... на здобуття канд. наук. Київ, Київ.
- Сяо, Су, Сунь 'Чуньмей. (2008). Якість вищої освіти на тлі глобалізації : погляд китайських педагогів. *Шлях освіти*. N1, 30-33.
- Тан, Цземін (2016). Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. Автореф. дис... на здобуття канд. наук. Київ
- Тао, Жуй. (2022) Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (дис. ... д-ра філософії). Одеса
- Тао, Жуй (2018). Формування виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання : наукове видання. МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка, Суми, Вип. 2 (12), 158-167 с.*
- Тарасенко, Г.С., Нестерович, Б.І. (2005). Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*, No 21, 12-15 с.
- Текст музичного твору: практика і теорія : зб. ст. (2001). Київське музикознавство вип. 7. КДВМУ ім. Р.М. Глієра, Київ, 282.
- Теплов, Б. М. (1947). Психология индивидуального развития вопросы художественного воспитания. Москва – Ленинград. Известия.
- Тимошенко, М. О. (2014). Персоніфікація як спосіб усвідомлення та презентації ціннісного культурно-мистецького досвіду. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал*. К. : Міленіум, № 2, 71-76 с.
- Тун, Лінгге; Кьон, Н. Г. (2020). Шляхи вдосконалення навичок співу в школярів молодших класів. *Педагогіка формування творчої*

особистості у вищій і загальноосвітній школах. № 72, Т. 1. С. 120-124.

- Тишко, С. (1993). Національний стиль опери: аспекти систематизації. *Історичні і теоретичні проблеми музичного стилю.* К.: Київська держ. консерваторія, 3-22 с.
- Український Радянський Енциклопедичний (1986). Словник: в 3 т. Т.1. А - Калібр / Редкол.: Гол.ред. Федір Семенович Бабичев. Київ : Українська Радянська Енциклопедія, 751.
- Хе, Інцінь (2014). Інтерпретація і вокальна творчість. *Journal of Hubei Normal University (Philosophy and Social Science).* Vol. 34. No. 6.
- Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность.* 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 860.
- Хуторська, А. Й. (2009). Композиторська інтерпретація поетичного тексту як художній переклад : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. Харківський держ. університет мистецтв імені І. П. Котляревського. Харків, 17 с.
- Юй, Хенюань (2019). Підготовка китайських студентів до вокально-виконавської діяльності у педагогічних університетах України. *The scientific heritage,* No 33, Budapest, Hungary, 9–11 с.
- Чень, Чень (2020). Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Одеса,
- Чень, Чень. (2020). Умови формування презентаційних умінь у контексті комунікативної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології,* 1 (95), 335–344
- Чень, Цзицзянь (2018). Педагогические подходы к формированию целостного представления о музыкальном произведении у будущего учителя музыки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Випуск 163. 222-226 с.

- Чекан, Ю. І. (2009). Інтонаційний образ світу : монографія. Київ : Логос, 227
- Чирков, В.И. (1996). Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопр. психол. №3*, 116-132. с
- Чжан, Яньфен (2012). Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 20 с.
- Чжоу, Ї. (2020). «Вокальний стиль» в західноєвропейському та китайському мистецтвознавстві: порівняльний аналіз. *Вип. 57. Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. Харків*, 286–296.
- Чжоу, Лі (2013). Формування умінь художньої інтерпретації у майбутніх вокалістів. Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності: зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Луганськ: Янтар, 214-215 с.
- Чжу, Юньжуй. (2019). Просвітницька спрямованість вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки". Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, №1. 90-96 с.
- Шучжен, Ю. (2008). К вопросу о точной интерпретации и рациональной дедукции вокально-музыкальных произведений. *Qinghai Social Sciences (Цинхайские социальные науки). Выпуск 1, №1*.
- Шехавцова, С. О. (2016.) Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. Полтава : ПУЕТ, 414.
- Шикирінська, О.А. (2016). Використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред.*

- А.А.Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, № 3 (57), 490-498 с.
- Шинкарюк, А. І. (2009). Психологія діяльності: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Оіюм.
- Шип, С. В. (1998). Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник. К. : Заповіт, 368 с.
- Шип, С. В. (2004). О семиотических основаниях музыкально-педагогической герменевтики. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України.* No 4–5, 210–214 с.
- Шип, С. В. (2014). Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогики. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матер. Міжн. наук.-пркт. конф.*, 16–17 с.
- Шип, С.В. 2022. Теорія художніх стилів. Монографія. Одеса : Університет Ушинського. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/16589/1/Sh%D1%96p%20Serg%D1%96y%20Vasylyovych.pdf>
- Шлейермахер, Ф. (2004). Герменевтика. Пер. с нем. А.Л. Вольского. СПб.: «Европейский Дом».
- Шпет, Г.Г. (2005). Герменевтика та її проблеми, 266 с.
- Щолокова, О. П. (2005). Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності. *Науковий часопис.* К. НПУ вип.2 (7), 2–14 с.
- Щолокова, О. (2004). Світова художня культура. Київ., 176 с.
- Юник ,Д. Г. Опанування музичною інформацією в контексті довільної та мимовільної пам'яті інструменталістів.Режим доступу : [http // /bitstream/123456789 /5707/1/ Yunyk.pdf](http://bitstream/123456789/5707/1/Yunyk.pdf)
- Юй Хенюань, Хуан Юйсі (2022). Досвід удосконалення вокально-виконавської майстерності китайських здобувачів в українському музично-педагогічному закладі вищої освіти. *Педагогічні науки:*

теорія, історія, інноваційні технології, № 2 (116). 244–254. Суми : СумДПУ імені А. С.Макаренка, Вип. № 8 (112).

Ярко, М. І. (2011). Онтологія знання та епістемологія світу музики: знаннєві орієнтири сучасного теоретичного музикознавства. *МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО. Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство*. No18, 4-11 с.

Allen Forte (1962), *Tonal Harmony in Concept and Practice*. Holt, Rinehart and Winston.

Asaf'ev B.V. (1976). *Musical Form as a Process*. Том 1. Translation and Commentary, James Robert Tull. University Microfilms International.

Barry K. (1987). *Language, music and the sign*. Cambridge, etc.: Cambridge univ. press, XII, 244 p

Benjamin, W. (1920). *Der Begriff der Kunstkritik in der deutschen Romantik* (No. 5). Buchdruckerei A. Scholem.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, V ol. 11, No. 4, 227-268

Dresel, M. & Lämmle, L. (2017). Motivation (StandardWissen Lehramt). In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., aktualisierte Auflage., S. 78–142). Paderborn; Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Grassinger, R., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2019). Motivation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 207–227). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg

Lotman Jurij (1977). *The Structure of the Artistic*. English translation copyright by the University of Michigan.

Lotman Jurij (1977) *Structure of the Artistic* Oxon Publishing Ltd. 300 pages

Maslow A. (1987). *Motivation and Personality*. NewYork,

- Heckhausen, H. (2003). *Motivation und Handeln: Einführung und Überblick*.
- Karalyus, M. (2020). Analysis of the musical works in the hermeneutics version of the musical text. *Youth and the market*, 3-4, 145–151.
- Lotman J. 1977. *The Structure of the Artistic*. ANN ARBOR, No.7.
- Losev A. F. (2013). *The Dialectic of Artistic Form / transl., annot. and introd. by O.V. Bychkov; ed. by D.L. Tate*. München, Berlin, Washington: Verl. Otto Sagner, 412 p.
- Maslow A. *Motivation and Personality*. NewYork, 1987.
- Nikolai H., Linenko A., Koehn, N., Boichenko M. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*. VL.9, DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>
- Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., & Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (4), 166-176.
- Rogers, C.R. (1961) *On Becoming a Person*. Constable, Boston,
- Reddy, M., Watson, B., Walker, N., & Hodges, L.F. (1997). *Managing Level of Detail in Virtual Environments – A Perceptual Framework*. *Presence. Teleoperators and Virtual Environments*, 6 (6), 59-63.
- Riding, R.J. and Wigley, S. (1997). 'The Relationship Between Cognitive Style and Personality in Further Education Students', *Personality and Individual Differences* 23. P. 379–389.
- Rudolf, Reti (1951). *The thematic process in music*. New York: Macmillan, 362 p. репринт: Westport, 1978)
- Shapovalova, L. (2020). Formation of thinking of the modern performer in the system of integral connections in the music theory and interpretology. *Modern culture and art history: an experience of Ukraine and EU: Collective monograph*. Riga: "Izdevnieciba Baltija Publishing", 1–20.

- Schelling, F. Kunstphilosophie Heidegger M. Die Quelle des künstlerischen Schaffens.
- Tarasti, E. (2002). Signs of Music: A Guide to Musical Semiotics. Mouton de Gruyter,
- Teplov, B. M. (1966). Psychologie des Aptitudes Musicales-image. Paris, P.U.F.,
- Cook, Nicholas (1987). A Guide to Musical Analysis. London: J.M. Dent,
- Vygotskij, L. S. (1930/1995). Fantasi och kreativitet i barndomen. Göteborg:Daidalos.
- Vygotskij, L. S. & Lurija, A. R. (2016). Studies on the History of Behavior: Ape, Primitive, and Child. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vygotsky, L. S. (1974). The Psychology of Art. MIT Press
- Williams, J. Kent. (2007): Engaging Music: Essays in Music Analysis. *Music Theory Spectrum* 29, no. 2. 263-275 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А.

Анкета на виявлення оцінного ставлення магістрантів до якості своєї фахової підготовки

1. За якими ознаками Ви могли б визнати викладача з вокалу найбільш ефективним у здійсненні педагогічної інтерпретації твору?
2. Як ви ставитеся до участі співака в тренінгах на удосконалення емоційно-вольових якостей?
3. Чи доцільно викладачу надавати студентові викладачем власний приклад яскравого художнього виконання?
4. Відзначте, які форми сприяння формуванню навичок сценічного виконавства Ви вважаєте доцільними? а) з техніки, запозичені з психологічних тренінгів; б) метод переконання; в) наведення прикладів поведінки на сцені видатних співаків; г) організація частих прилюдних виступів студента.
5. Чи аналізуєте Ви свої заняття вокалом із погляду їх ефективності в оволодінні співочою майстерністю? Так, постійно; так, часто, але не завжди; дуже рідко.
6. На Вашу думку, спостереження за заняттями інших магістрантів будуть сприяти підвищенню рівня Ваших методичних знань? Так, частково, ні.
7. Чи робите Ви спроби вдосконалити відомі Вам методичні прийоми та способи формування певних вокальних навичок? Так, частково, ні.
8. Як Ви оцінюєте свої успіхи в проведенні занять із постановки голосу в процесі педагогічної практики? Високо, непогано, низько.

ДОДАТОК В.

Анкета

На виявлення ступеня сформованості особистісно-іміджевих і ділових якостей

2. Звичка систематично та вчасно виконувати самостійні завдання: мені в принципі властива / мені цілком властива / потребує вдосконалення / для мене не є важливою (потрібне підкреслити).
3. Досягнення майстерності педагогічної інтерпретації на шляху досягнення високого професійного іміджу для мене є: очевидним завданням / є, вірогідно, важливим / мабуть, важливе / не має великого значення.
4. Я вважаю, що вмю/не вмю розподіляти свій час таким чином, що виконати все заплановане і встигнути відпочити
5. У виконанні самостійної роботи я здатна/не здатна ефективно організовувати процес виконання завдань
6. Я вважаю, що мені вдається/не вдається досягати вдосконалення вокально-фонаційних навичок у самостійній роботі
7. Я вважаю, що мені вдається/не вдається досягати вдосконалення вокально-виразних навичок у самостійній роботі
8. В мене виникає/не виникає потреба змінювати якість деталі в інтерпретації вивченого твору
9. Я здатен/не здатен здійснювати м'язовий і слуховий самоконтроль і помічати власні недоліки
10. Я контролю/не контролюю якість свого інтонування під час співу
11. Я здатен/не здатен дотримуватися потрібного темпу у виконанні вивченого твору
12. Я вважаю, що навичками розподілу динаміки та виявлення кульмінацій я володію достатньо добре/недостатньо добре
13. Мені властиве/не властиве вміння самостійно підготувати твір до сценічного виконання

ДОДАТОК Г.

ТЕСТ

на виявлення знань з історії і теорії музичного мистецтва

1. Техніка Бельканто склалася в період:
 - а) пізнього Ренесансу;
 - б) пізнього Ренесансу й раннього Бароко;
 - в) Бароко і класицизму.

2. Видатним представником бельканто був композитор:
 - а) Джузеппе Верді;
 - б) Вінченцо Беліні;
 - в) Джакомо Россіні тощо.

3. Стил ь бароко в музичному виконавстві відрізняється:
 - а) ліризмом, ніжністю звучання;
 - б) глибоким драматизмом художніх образів;
 - в) жанровим різноманіттям творів симфонічного жанру.

4. Архітектуру називають застиглою музикою, тому що:
 - а) обидва види мистецтва відрізняються симетрією та пропорційністю своїх форм;
 - б) від якості архітектурної споруди залежать акустичні умови звучання музичного твору;
 - в) архітектонічна досконалість є найбільш значущою ознакою цих видів мистецтва.

5. Романтизм у музичному мистецтві як художній напрям відрізняється:
 - а) тим, що всі твори присвячені любовній тематиці;
 - б) тим, що розкриває чинники розчарування особистості середовищем, у якому вона діє;
 - в) тим, що спрямовує увагу слухача на занурення у світ глибоких переживань музичного героя.

6. Оперний жанр у сучасних умовах:
 - а) не має перспектив розвитку;
 - б) досить успішно конкурує з іншими видами мистецтва;
 - в) як і завжди, доступний для сприйняття істинним любителям цього жанру.

7. Синкопа – це:
 - а) акцентування метрично слабкої долі;
 - б) перенесення акценту на слабку метричну долю;

в) різні метричний і ритмовий акценти.

8. Романс як жанр, на мій погляд:

- а) відрізняються камерним звучанням і потребує філігранної сценічно-виконавської техніки;
- б) відрізняється відносною простотою музичного матеріалу й не потребує володіння складною вокальною технікою;
- в) вдається анахронізмом на фоні різноманіття сучасних музичних вражень.

9. Сонатне алегро – форма, використання якої передбачає:

- а) що твір має експозицію, розробку й репризу;
- б) наявність у творі двох контрастних образів, емоційних станів;
- в) наявність у творі експозиції, у основі якої лежать два контрастних за характером образи, викладені в різних тональностях, розробки, в якій відбувається їх розвиток і репризи, в якій два образи набувають певної єдності завдяки спільній тональності та емоційно-образному зближенню.

10. Хто з відомих режисерів не працював у жанрі опери:

- а) К. Станіславський;
- б) В. Мейерхольд;
- в) В. Немирович-Данченко.

11. Музична фраза – це:

- а) «квадратна» структура з 8 або 16 тактів;
- б) фрагмент мелодії від паузи до паузи;
- в) відносно завершений фрагмент мелодії, який виконується на одному диханні.

12. Квартет – це жанр, у якому:

- а) грають 2 скрипаля, альтист та віолончеліст;
- б) беруть участь 4 музиканти-виконавці;
- в) беруть участь 4 співака: бас, тенор, альт, сопрано.

ДОДАТОК Д. Анкета з відкритим віялом відповідей.

- 1. Назвіть авторів відомих Вам праць у галузі методики роботи над вокальним диханням: _____
- 2. Перелікуйте статті або інші праці з методики вокального навчання, до яких Ви зверталися за останні півроку _____
- 3. Які державні документи регулюють діяльність освітніх музично-педагогічних закладів? _____
- 2 Чи можна встановити позитивні й негативні якості співу студента поза певними критеріями? _____
- 3 На які особливості вокальних даних Ваших студентів Ви вважаєте за потрібне звертати увагу в першу чергу _____
- 4 Чи вважаєте Ви потрібним вивчати якісні характеристики музичних здібностей студентів і чому? _____
- 5 Якщо на попереднє запитання Ви дали позитивну відповідь, то конкретизуйте, на які властивості Ви будете звертати увагу? _____
- 6 Чи є швидкість запам'ятовування музичного текст свідченням вокальних здібностей співака? _____
- 7 Чи можна шляхом спостереження встановити тип темпераменту студента?
- 8 Знання яких факторів дозволяє ефективно планувати репертуар для співака? _____
- 9 Як Ви ставитеся до чисельних відео-уроків із вокалу, викладених їх авторами в програмі YouTube? _____

ДОДАТОК Є.

Тест

на знання в галузі формування в студентів вокально-виконавської майстерності

2. Носовий призвук для співака – це:

- а) суттєвий недолік, який можна подолати певними методами;
- б) суттєвий недолік, який не піддається виправленню;
- в) своєрідна особливість співака, яка не знижує рівень його виконавської майстерності.

2. У формуванні навичок чистого інтонування провідну роль відіграють:

- а) здатність співати на опорі;
- б) спів у високій вокальній позиції;
- в) координація слухових уявлень і вокальної техніки звукоутворення та звуковедення та ін.

3. Задля визначення типу голосу потрібно виявити можливості співака:

- а). за діапазоном;
- б). за крайніми нотами співочого регістру;
- в). за перехідними нотами.

3. Досягнення яскравого звуку уможлиблюється такими методичними прийомами:

- а). вправами із дзвінкими приголосними;
- б). вправ на голосну «і»;
- в). переходом від крику до співу.

4. Поєднання регістрів забезпечується:

- а). вправами на легато у широких стрибках;
- б). вправами на стакато у широких стрибках;
- в). гамоподібними вправами.

5. Головною причиною пониження співацької інтонації є:

- а). тверда атака звуку;
- б). залишкове дихання;
- в). недостатня опора у диханні.

6. Для того, щоб покращити дикцію, доцільно застосовувати:

- а). вправи-скоромовки;
- б). спів у рухливому темпі;
- в). вправи на співочу артикуляцію.

7. Атака звуку на початковому етапі навчання має бути:

- а). твердою;
- б). м'якою;
- в). з придиханням.

8. Горлове звучання найбільш часто зв'язане з:

- а). коротким диханням;
- б). невірною постановою корпусу;
- в). «зажатим» голосовим апаратом.

9. Яскравість звучання голосу співака залежить від:

- а). від глибини вдиху на початку співу;
- б). від роботи артикуляційного апарату;
- в). активності видиху під час співу.

10. Ефективним видом дихання вокаліста є:

- а). ключичне
- б). черевне
- в). нижнереберно-діафрагматичне

11. Висока вокальна позиція досягається прийомами:

- а). співом на голосну «а»
- б). співом на голосні «о», «у»
- в). відмовою від використання головного резонатору

12. Перевтомлення голосу співака виникає:

- а). якщо вокаліст співає в низькій вокальній позиції;
- б). якщо вокаліст часто бере дихання;
- в). при м'язовій скутості вокального апарату.

ДОДАТОК Ж.

Тест

на виявлення міри вокально-методичної обізнаності вокальної освіти з урахуванням вікових особливостей співаків-початківців.

1. Вважається, що в мутаційний період доцільно дотримуватись:

- а). співу в помірній динаміці, спокійному режимі;
- б). співу з твердою атакою звуку;
- в). повної відмови від співу.

2. Мутація властива:

- а) виключно підліткам – юнакам;
- б) юнакам і дівчатам;
- в) незначній частці підлітків.

3. На заняттях з вокалу із учнями молодшого віку застосування ігрових форм:

- а) можливе, якщо учень втомився;
- б) недоцільне, бо відволікає від навчання вокалу;
- в) є корисною формою зацікавлення учнів заняттями, розвитку музичних здібностей і формування вокальних навичок.

4. Розвиток музичних здібностей учнів під час навчання вокалу:

- а) має стосуватися переважно ладового чуття і звуковисотного слуху;
- б) це різні завдання, тому їх поєднання буде заважати вивченню вокальних творів;
- в) має стосуватися всіх компонентів музичних здібностей – ладового, метроритмового, тембрового, динамічного, артикуляційного слуху, музичної пам'яті тощо.

5. Для занять вокалом із гіперактивними учнями доцільно:

- а) чергувати різні форми завдань, зокрема – рухово-музичні вправи;
- б) суворо вимагати від них уваги й послухання;
- в) розучувати з ними тільки спокійні, тихі вокальні твори, наприклад – колискові.

6. Ритмове чуття в співаків:

- а) розвивається з віком, тому не потрібно поспішати
- б) розвивається завдяки вдосконаленню координації рухів під час спеціальних музично – рухових вправ;
- в) майже не піддається розвитку.

7. У юнацькому віці мутація голосу відбувається

- а). у хлопців та дівчат;
- б). тільки у юнаків;
- в). у дівчат.

8. Врахування вікових особливостей співаків у доборі репертуару:

- а) має другорядне значення; більш суттєвими є їхні вокально-фонаційні природні дані;
- б) має стати визначальним фактором у доборі репертуару за рівнем складності твору:
- в) має стати визначальним фактором у доборі репертуару за його образним змістом і рівнем складності твору.

ДОДАТОК 3

Запитальник

на виявлення міри обізнані респонденти з питаннями виконавсько-інтерпретаційної діяльності

1. Поясніть, що Ви розумієте під поняттям «інтерпретація музичного твору».
2. Чи існує специфіка інтерпретації вокальних творів порівняно з інтерпретацією творів інструментальних жанрів?
3. Яких співаків Ви вважаєте талановитими інтерпретаторами?
4. Чи однаково важливо для музикантів різних спеціальностей володіти навичками сценічного артистизму?
5. Як змінювалось за часом ставлення до оволодіння співаків навичками імпровізації?
6. Чи можна назвати композитора своєрідним інтерпретатором?
7. Чи важливо співаку володіти навичками гармонічного аналізу?
8. На вашу думку, слухач хоче почути творі таким, як його замислював автор, чи таким, як собі його уявляє співак?
9. За якими критеріями має обиратися сценічний одяг співаком?
10. Чи відіграють роль зовнішні дані співака для досягнення ним стильової відповідності у виконуваному творі?

ДОДАТОК І.

Запитальник на виявлення знань у галузі педагогічної інтерпретації вокальних творів

1. Поясніть, що Ви розумієте під поняттям «педагогічна інтерпретація музичного твору».
2. Чи існує специфіка педагогічної інтерпретації вокальних творів порівняно з педагогічною інтерпретацією творів інструментальних жанрів?
3. Чи відомі Вам педагоги-вокалісти як талановиті інтерпретатори?
4. Чи вірним є віднесення роботи над художньою виразністю на останній етап підготовки твору до його виконання?
5. Чи підлягає удосконаленню емоційність утілення художньо-образного сенсу співаком?
6. Як ви ставитеся до участі майбутнього викладач вокалу в тренінгах на удосконалення комунікаційної-виконавських властивостей?
7. Чи доцільно надавати викладачем студентові власні приклади яскравого художнього виконання?
8. Чи впливають інтонаційні помилки студента на утілення ним художньо-образного сенсу твору?

ДОДАТОК К.

Запитальник

на виявлення міри обізнаності із методичною літературою з питань вокально-інтерпретаційної діяльності

1. Назвіть авторів відомих Вам праць у галузі методики формування навичок вокально-інтерпретаційної діяльності _____.
2. Назвіть авторів відомих Вам праць у галузі методики формування здатності до педагогічно-інтерпретаційної діяльності _____.
3. Перелікуйте статті або інші праці з методики формування здатності до виконавсько-вокальної інтерпретації або педагогічно-інтерпретаційної діяльності, до яких Ви зверталися за останні півроку _____.
4. Які форми удосконалення навичок інтерпретації знайомі Вам з мистецько-педагогічної літератури?
5. Які форми удосконалення навичок інтерпретації знайому Вам з театральнопедогогічної літератури?
6. Які приклади з опанування навичок вокальної інтерпретації Вам знайомі з мемуарної літератури?
7. Які приклади з опанування навичок вокальної інтерпретації, наведені в вокально-методичних матеріалах, Вам сподобалися?
8. У чому має виражатися толерантність викладача під час роботи із студентом над утіленням художньо-образного сенсу твору?

ДОДАТОК Л.

Тест

на виявлення міри готовності респондентів до стимулювання у майбутніх студентів навичок самостійного й художнього мислення і спонукання до розроблення власної версії інтерпретації твору

1. Навички самоаналізу в студентів під час занять вокалом:
 - а) мають формуватися з перших кроків навчання співу;
 - б) не будуть ефективними без активної допомоги викладача й концертмейстера;
 - в) неможливі, що пояснюється фактором голосової конфронтації, тобто різницею між звучання голосу та його сприйняттям самим співаком.

2. В інтерпретації твору під час роботи над художнім образом зі студентом важливо:
 - а) мати власне міцне уявлення щодо ідеалу, який має відтворити студент;
 - б) спонукати студента до осмислення художнього образного змісту твору та розроблення власної унікальної ідеї інтерпретаційно-виконавського характеру;
 - в) постійно поглиблювати власне уявлення щодо змістово-образних версій виконання твору та спонукати студента до вдумливого осмислення й обґрунтованого висунування власних пропозицій тощо.

3. Прояв педагогічної толерантності під час розроблення інтерпретаційної версії твору із студентом означає:
 - а) надання студентові повної самостійності;
 - б) тактовного надання йому порад і навідних запитань, але надання йому права остаточного вибору;
 - в) вміння зробити так щоб студент прийняв вашу версію.

4. Співак-початківець не може самостійно вірно інтерпретувати твір, тому:
 - а) він має орієнтуватися на кращий зразок виконання твору видатним співаком;
 - б) він має детально виконувати всі поради його викладача;
 - в) він має приділяти увагу різним джерелам, які допоможуть йому у виробленні свого особистого ставлення.

5. Здатність співака до музично-теоретичного аналізу твору:
 - а) є важливим щаблем для усвідомлення його художньо-образного змісту;
 - б) заважає співаку приділяти належну увагу якості вокальним навичками під час його виконання;
 - в) має поєднуватися з усвідомленням їх художньо-виразних функцій у видворенні творчого замислу композитора.

6. Для того, щоб спонукати студента до самостійного осмислення нового твору, важливо?
- а) поставити перед ним комплекс запитань;
 - б) обговорити з ним можливі джерела інформації ;
 - в) поставити комплекс завдань; обговорити з ним можливі джерела інформації та алгоритм самостійних дій.
7. Для того, щоб сформувати в студента здатність до виконавсько-артистичного втілення художньо-образного змісту, доцільно:
- а) надавати йому власний приклад;
 - б) регулярно на занятті з вокалу створювати «квазі-концертні» ситуації;
 - в) залучати до тренінгів на здатність до сценічно-натхненого співу, спрямованого на сприйняття слухачами, тренування здатності до концентрації сценічної уваги, емоційно-вольової саморегуляції; регулярно створювати на заняттях «квазі-концертні» ситуації.
8. Набуття педагогічно-риторичної культури у формуванні інтерпретаційно-педагогічної майстерності є:
- а) другорядним завданням;
 - б) потребує спеціальних методів і приймів його удосконалення
 - в) відбувається в результаті вдосконалення загальної мистецької культури майбутнього викладача

ДОДАТОК М.

Приклад на розспівування з варіюванням штрихів, фразування і голосних

Штрихи у розспіву

The image displays a musical score titled "Штрихи у розспіву" (Articulation in singing). It consists of six staves of music, each with a different vocal exercise. The tempo is marked as $\text{♩} = 82$. The exercises are as follows:

- Staff 1:** Notes: MA - - - O - - - Y - - - .
- Staff 2:** Notes: DA - - - O - - - Y - - - .
- Staff 3:** Notes: ДИ - - - Е - - - О - - - И - - - О - - - .
- Staff 4:** Notes: ДИ - - - Е - - - О - - - И - - - О - - - .
- Staff 5:** Notes: ДИ - - - Е - - - О - - - И - - - О - - - .
- Staff 6:** Notes: ДИ - - - Е - - - О - - - И - - - О - - - .

The exercises illustrate various phrasing and articulation techniques, such as slurs, accents, and dynamic markings (e.g., v for *forte*).

ДОДАТОК Н.

Сл. Лесі Українки.

Автор невідомий.

Larghetto

Сте - ня - ла и і сля - ха - за вес -

нар

p

и - ну. Вес - на ме - ні ба - га - то то - го ру - ка, ці -

dim.

ра - за піс - но збік - лу, го - до - су, то зноу тлі - м - ле - то мр - до -

mp poco a poco

ри - ла. Во - на ме - ні

p

cresc. ed. accelerando

ра - до - во - до, що мо - ло - ді, де - ла - ці

cresc. ed. accelerando

a tempo

ро - за ме - ні не - го - ці - ба - за зноу те, що збі - ло - ра -

a tempo

на ме - ні ці - ба - за на - ці

p

ДОДАТОК О

Покликання на приклади виконання творів і відео-майстеркласи

I. Вечірня пісня – муз. К. Стеценка на текст В. Самійленка» у виконанні співачок: Ольги Басистюк <https://www.youtube.com/watch?v=o7I3Qh333wY>, Бели Руденко <https://www.youtube.com/watch?v=n6xLyYiSwRU> студентки Jing Xia <https://www.youtube.com/watch?v=cUZti-MbiOI>,

II. Приклади виконання твору Дж. Каччіні «Амарілі».

- 1). <https://www.youtube.com/watch?v=L6cIBvEGYDQ>
Laurin Oppermann: Tenor Jakob zur Horst-Meyer: Harp Ghassan Hammash: Filming
- 2). <https://www.youtube.com/watch?v=un6p-aqc9AU>
Tenor Telman Guzhevsky
- 3). <https://www.youtube.com/watch?v=g21hYxQvgMs>
Фібі Євтович Росквіст,
- 4). <https://www.youtube.com/watch?v=zYEaJWNTW90>
Jan Jakub Monowid – countertenor
- 5). <https://www.youtube.com/watch?v=JW4eV3DikWA>
Craig Juricka, Baritone.
Jared Werlein 16 yr. old baritone opera singer
- 7). <https://www.youtube.com/watch?v=1l1ZvAF7OzA>
Dmitri Hvorostovsky Elizabeth Kenny
- 8). <https://www.youtube.com/watch?v=BkbgQKWdU2M>
Kei Fukui
- 9). <https://www.youtube.com/watch?v=SUhDIrwuURE>
Cecilia Bartoli
- 10). <https://www.youtube.com/watch?v=34O7nSfTq-k>
Jordan Beaver
- 11). <https://www.youtube.com/watch?v=0K5aocmwIug> японський йспіак

III. Речитатив і арія Прочиди "O patria... O tu, Palermo" з опери Дж. Верді
«Сицилійська вечірня»

Giorgio Tozzi - <https://www.youtube.com/watch?v=pr1HbI-Co80>
 Ildar Abdrazakov - <https://www.youtube.com/watch?v=OZyPk7Ipsu0>
 Ferruccio Furlanetto - <https://www.youtube.com/watch?v=y3TS8RglWHE>
 Ruggero Raimondi - <https://www.youtube.com/watch?v=wUdZWaHjqQc>
 Ezio Flagello - <https://www.youtube.com/watch?v=gn4fsXjvLKM>
 Cesare Siepi - <https://www.youtube.com/watch?v=3vlr-Qx8smE>
 Kim Borg - <https://www.youtube.com/watch?v=7izQGjy3Qvo>
 Nicholas Newton - <https://www.youtube.com/watch?v=JUyYRrTVCoQ>
 Geeseop Kim - <https://www.youtube.com/watch?v=IBsSVH2wW88>
 Orlin Anastassov - <https://www.youtube.com/watch?v=Qzf7GrIVF2c>
 关迪 Di Guan - <https://www.youtube.com/watch?v=8wmMmnhUhk8>
 Nicolai Ghiaurov - <https://www.youtube.com/watch?v=0mQdPrL6QF0>

IV. Майстеркласи:

Майстер-клас Анжела Георгіу <https://youtu.be/rkZh28dloyA>
 Майстер-клас Джойс Дідonato <https://youtu.be/J77nwh3ziEI>
 Майстер-клас Джойс Дідonato <https://youtu.be/RW-u-4zPnwI>
 Майстер-клас Маріо Діаз <https://youtu.be/3n1gv44sdqk>
 Майстер-клас Мірелі Френі <https://youtu.be/dTTq7eWKamk>
 Майстер-клас Монсеррат Кабальє <https://youtu.be/7iQ083N7Vsw>
 Майстер-клас Монсеррат Кабальє <https://youtu.be/o0mt4C1mxcU>
 Майстер-клас Монсеррат Кабальє <https://youtu.be/Wy4qsoNfbhI>
 Майстер-клас Рене Флемінг <https://youtu.be/IRj4H6Ez5mA>
 Майстер-клас Рене Флемінг <https://youtu.be/lKujldOYyF4>
 Майстер-клас Рене Флемінг <https://youtu>
 Renata Scotto masterclass II <https://www.youtube.com/watch?v=AAgJyKKJt0E> -
 Renata Scotto masterclass III <https://www.youtube.com/watch?v=z4Yaghv2mRg>
 Renata Scotto masterclass IV <https://www.youtube.com/watch?v=6nfPvHQS63I>

ДОДАТОК П. Результати даних прикінцевого діагностичного зрізу.

Таблиця 3.1

Діагностичні дані сформованості мотиваційно-персоналізованого компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів за мобілізаційно-особистісним критерієм

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	Абс. к-сть	у %	Абс. к-сть	у %	Абс. к-сть	у %	у %
Експериментальна група							
4	6	20,00	5	16,67	6	20,00	18,89
3	15	50,00	14	46,67	14	46,67	47,78
2	8	26,67	9	30,00	9	30,00	28,89
1	1	3,33	2	6,67	1	3,33	4,44
Контрольна група							
4	2	6,67	3	10,00	2	6,67	7,78
3	8	26,67	7	23,33	8	26,67	25,56
2	12	40,00	11	36,67	12	40,00	38,89
1	8	26,67	9	30,00	8	26,67	27,78

Таблиця 3.2

Діагностичні дані сформованості художньо-гностичного компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності з а пізнавально-рефлексивним критерієм

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	Абс. к-сть	у %	Абс. к-сть	у %	Абс. к-сть	у %	у %
Експериментальна група							
4	7	23,33	7	23,33	6	20,00	24,40
3	14	46,67	15	50,00	16	53,33	45,60
2	8	26,67	8	26,67	7	23,33	25,60
1	1	3,33	0	0,00	1	3,33	4,40
Контрольна група							
4	2	6,67	4	13,33	3	10,00	10,00
3	9	30,00	8	26,67	8	26,67	27,78
2	14	46,67	12	40,00	12	40,00	42,22
1	5	16,67	6	20,00	7	23,33	20,00

Таблиця 3.3

Діагностичні дані сформованості виконавсько-інтерпретаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів за індивідуалізовано-стильовим критерієм

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	Абс. к-сть	у %	Абс. к-сть	у %	Абс. к-сть	у %	у %
Експериментальна група							
4	7	23,33	7	23,33	7	23,33	23,33
3	14	46,67	13	43,33	14	46,67	45,56
2	8	26,67	8	26,67	8	26,67	26,67
1	7	23,33	7	23,33	7	23,33	23,33
Контрольна група							
4	5	16,67	4	13,33	5	16,67	15,56
3	10	33,33	8	26,67	9	30,00	30,00
2	12	40,00	14	46,67	10	33,33	40,00
1	3	10,00	4	13,33	6	20,00	14,44

Таблиця 3.4

Рівні сформованості вербально-комунікативного компоненту педагогічно-інтерпретаційної майстерності здобувачів за творчо-компетентнісним критерієм

Бали	Показники						\bar{x}
	1		2		3		
	Абс. к-сть	у %	Абс. к-сть	у %	Абс. к-сть	у %	у %
Експериментальна група							
4	5	16,67	4	13,33	5	16,67	15,56
3	14	46,67	15	50,00	15	50,00	48,89
2	9	30,00	8	26,67	7	23,33	26,67
1	2	6,67	3	10,00	3	10,00	8,89
Контрольна група							
4	2	6,67	1	3,33	2	6,67	5,56
3	5	16,67	6	20,00	7	23,33	20,00
2	12	40,00	12	40,00	12	40,00	40,00
1	11	36,67	11	36,67	9	30,00	34,44