

Міністерство освіти і науки України
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського
Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК: 378:37.011.3-051.784:781.68-043.83(043)

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ У ВИМІРАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ**

01 Освіта/Педагогіка

011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

ТАН САЙ Тан Сай

Науковий керівник – Реброва Ганна Олександрівна
кандидат педагогічних наук
викладач

Одеса – 2025

ТАН САЙ *«Формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу»*. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2025.

АНОТАЦІЯ

У дослідженні порушено проблему удосконалення інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Її актуальність обумовлена тим, що процеси глобалізації світового простору й інтернаціоналізації освітніх систем, а також інтенсифікації міжнародних творчих контактів обумовили зростання інтересу музичної спільноти до утілення художньо-образного змісту мистецьких артефактів різних культур і епох.

Сприйняття й впровадження в соціокультурну практику музичних творів різних художніх напрямів і стилів потребує здатності до їх переживання й усвідомлення через проникнення в царину художньо-естетичних ідеалів і мистецьких традицій різних культур, досягнення музично-мовленнєвого тезаурусу й виконавських манер, панівних у відповідну епоху, в певному національно-мистецькому середовищі, як неодмінну умову їх адекватної інтерпретації й виконання на високому художньому рівні. Підвищення вимог до художньо-досконалої інтерпретації й утілення шедеврів світового музичного мистецтва обумовило інтенсифікацію досліджень, пов'язаних з набуттям майбутніми співаками і викладачами вокалу інтерпретаційної майстерності.

Узагальнення широкого об'єму досліджень дозволило уточнити сутність поняття «інтерпретація» у філософському й психологічному сенсі й визначити його як активний пізнавально-творчий процес, спрямований на усвідомлення,

роз'яснення та надання смислового навантаження будь-яким проявам життєдіяльності людини в об'єктивованій знаковій або чуттєво-наочній формі.

Відзначено, що специфіка музичного мистецтва, його плинність і потреба у знаковій формі фіксації художнього замислу автора потребують діяльності посередника-виконавця, який «оживляє» твір для його сприйняття слухачами. Це дозволило представити сутність інтерпретації музичного твору як здатність суб'єктів музично-професійної діяльності до глибокого усвідомлення художнього сенсу певного артефакту, об'єктивованого в музичному тексті й розуміння засобів його утворення. Виокремлено різновиди інтерпретації музичного твору: виконавську, слухацьку, педагогічну та ін. Виконавське інтерпретування розуміється як інтелектуально-творча діяльність, спрямована на розкриття виразово-смислових можливостей музичного твору, розроблення його інтерпретаційного концепту та утілення набутими фонаційно-технічними й виразно-художніми навичками і вміннями.

Це дозволило представити сутність виконавської інтерпретації музичного *феномену* як підготовленість музиканта-виконавця до глибокого усвідомлення художнього сенсу твору, об'єктивованого в музичному тексті, розроблення його інтерпретаційної концепції та донесення до слухачів завдяки набутим технічним і виразно-художнім виконавським вмінням і здатності їх адаптувати до жанрово-стильових особливостей виконуваного репертуару

Уточнено сутність поняття інтерпретаційного концепту, під яким розуміється побудова виконавської моделі музичного твору на засадах всебічного аналізу його структури й обґрунтованої логіки розгортання художньо-образного сенсу твору з врахуванням історико-соціокультурного, національно-світоглядного, художньо-естетичного й інтонаційно-музичного контекстів його створення, а також визначення доцільних засобів її виконавсько-виразного й комунікативно-артистичного втілення.

Неодмінною умовою проникнення виконавців і слухачів у сутність художнього задуму автора твору є усвідомлення особливостей його світоставлення, художньо-естетичних орієнтирів і музичного мислення, що дає підстави вважати цей процес своєрідним способом налагодження між всіма учасниками музичної діяльності віртуально-творчого діалогу. Отже, діалогічна природа музичного мистецтва породжує проблему удосконалення її прояву в різних галузях музичної діяльності й формах міжкультурної комунікації.

Означене зумовило звернення до поняття «міжкультурний діалог», під яким розуміється універсально-комунікативна взаємодія рівноправних суб'єктів, що спрямовується на встановлення між ними взаємного порозуміння й взаємного збагачення. Удосконалення змісту і способів налагодження міжкультурного діалогу має охоплювати всі різновиди життєдіяльності суспільства і особистості, реалізуючись в специфічній сфері музичного мистецтва на рівні взаємодії цивілізаційних культур, певних соціокультурних етапів їх розвитку, художніх напрямів, національних та індивідуально-особистісних проявів мистецької діяльності.

Дослідження феномену інтерпретації у вимірах міжкультурного діалогу в сфері музичного мистецтва дозволило представити його у різних проєкціях – як духовний діалог в межах мистецько-культурного і музично-освітнього поля минулого й сучасності, як уявно-віртуальну комунікацію митців різних епох, художніх напрямів і течій, як діалектичний діалог між об'єктивним сенсом феноменів музичного мистецтва та їх суб'єктивним пізнанням та індивідуалізованою інтерпретацією музикантами-виконавцями і реципієнтами-слухачами, як діалог пошуково-освітнього характеру, який відбувається у процесі педагогічного спілкування майбутніх викладачів і вокалістів.

Схарактеризовано специфіку прояву діалогічності в галузі вокального мистецтва, що обумовлюється синтезом вербально-поетичного й музично-інтонаційного складників художнього змісту вокального репертуару.

Визначено сутність інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу, під якою розуміється їх здатність ефективно й індивідуалізовано спрямовувати набуті виконавсько-інтерпретаційні вміння й психолого-педагогічні знання на виховання в них потреби й здатності до оволодіння вмінням розробляти власну версію інтерпретаційної концепції вокальних творів і втілювати її в процесі сценічного виконання.

Доведено, що оволодіння здобувачів інтерпретаційною майстерністю вокальних творів потребує поєднання мистецтвознавчої, педагогічної компетентності, вокально-виконавської майстерності й розвитку особистісних властивостей – багатой емоційної сфери, пізнавальної й творчої активності, розвинених комунікативних та емпатійних властивостей, прояву інтуїції й професійного артистизму.

Врахування означеного дозволило визначити структуру інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу в єдності особистісно-мотиваційного, фахово-гностичного, аналітико-герменевтичного, виконавсько-комунікативного і методико-практичного компонентів.

Науковим підґрунтям розроблення методики формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах діалогу культур обрано наскрізний – полікультурно-діалогічний підхід, домінантний – особистісно-орієнтований, а також компетентісно-творчий і герменевтичний наукові підходи.

Задля їх реалізації обґрунтовано комплекс методичних принципів, а саме:

- надання педагогічному спілкуванню фасилітативно-спонукального характеру;
- превалювання індивідуалізовано-діалогічних способів вирішення вокально-освітніх завдань; непрямого впливу на психологічний стан, пізнавальну й інтерпретаційно-творчу активність здобувачів;
- постановку інтерпретаційних завдань як проблемних, що не мають однозначного рішення й вимагають злиття фахової компетентності й мистецької інтуїції;

- системності й всебічності в розробленні інтерпретаційного концепту твору; принципу надання інтегративного спрямування процесам диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу вокального репертуару;
- взаємодоповнення логічного й інтуїтивного видів активності у інтерпретаційній – виконавській і педагогічній діяльності.

Обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах діалогу культур, а саме: забезпечення діалогічно-творчого освітнього середовища; впровадження засад міждисциплінарної координації в їх спрямуванні на оволодіння технологіями виконавської й педагогічної інтерпретації творів; системне застосування інтерактивних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій.

Перевірка теоретичних припущень передбачала проведення експериментальної роботи, яка здійснювалася за трьома етапами: спонукально-інформаційним, аналітико-прогностичним, виконавсько-методичним.

Відповідно до обґрунтованих компонентів формування в здобувачів інтерпретаційної майстерності, розроблено методику діагностування, яка здійснювалася за мобілізаційно-ціннісним, мистецько-когнітивним, інтерпретаційно-вербальним, інтерпретаційно-виконавським і досвідно-фаховим критерієм з відповідними показниками їх прояву.

Здійснення констатувального зрізу та аналіз отриманих результати показали, що переважна більшість здобувачів першого курсу магістерського рівня освіти знаходилася на низькому й задовільному рівнях сформованості досліджуваного феномену.

Завдання, які вирішувалися у формувальному експерименті на першому, спонукально-інформаційному етапі, полягали у організації диспутів, мозкового штурму, роботи в малих групах, виконанні творчих завдань, зокрема – на підготовку презентацій з висвітленням питань з інтерпретації вокальних творів та їх «захист», тренінги на оволодіння навичками психологічної й м'язової релаксації,

рухової імпровізації й спонтанної комунікації, розроблення творчого портрету здобувача – майбутнього викладача вокалу.

На другому етапі застосовувався широкий комплекс методів й технологій, зокрема – метод компаративного аналізу інтерпретаційних версій твору, технології налагодження міждисциплінарної координації, «перевернутого заняття», впровадження комплексу творчих завдань на оволодіння здобувачів технологіями диференційованого, цілісного та герменевтичного аналізу вокальних творів, написання есе із обґрунтуванням власної інтерпретаційної концепції творів з навчального репертуару.

На третьому етапі провідну роль відігравало залучення учасників формульовального експерименту до художньо-комунікативних тренінгів, спрямованих на удосконалення них здатності до імпровізаційно-художньої комунікації й діалогічно-виконавського спілкування, емоційно-вольових властивостей, сценічної уваги й артистизму, завдання на стимулювання методико-продуктивної й вокально-педагогічної креативності, рольові ігри, методики, запозичені з практики «психодрами», сучасні інформаційно-комунікативні засоби, серед яких – використання дистанційних, цифрових технологій, сервісних платформ Інтернету, можливостей програми Excel, штучного інтелекту – ChatGPT, відео- і нотно-графічних редакторів тощо.

Дані, отримані наприкінці формульовального експерименту, засвідчили, що в майбутніх магістрів музичного мистецтва з ЕГ, на відміну від здобувачів, які навчалися за традиційною методикою, позитивну динаміку кількісних і якісних показників.

Результати діагностування верифіковано методами математичної статистики, що підтвердило ефективність авторського підходу до формування в майбутніх магістрів музичного мистецтва інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу й засвідчило доцільність впровадження

експериментальної методики у практику підготовки викладачів вокалу в закладах вищої освіти.

Ключові слова: глобалізація, інтерпретаційна майстерність, міжкультурний діалог, методологічні засади, музичне мистецтво, музикант-виконавець, вища музична освіта, здобувачі мистецької освіти, викладачі вокалу, ціннісні орієнтири, стиль, компетентність, вокально-виконавська майстерність, фахова підготовка, комунікація.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Усова Г., Тан Сай (2023). Сучасні тенденції у вдосконаленні системи вокальної освіти китайських співаків. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 63, том 2, Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 287–294.

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-2-47>

2. Ян Пенфей, Тан Сай (2023). Методологічні і методико-практичні засади формування вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, вип. № 3 (127). Суми, 121–135.

DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/121-135

3. Тан Сай (2024). Сутність і структура інтерпретаційної компетентності майбутніх викладачів вокалу. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип. 3. 59–65.

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.9>

4. Тан Сай (2024). Міжкультурний діалог як підґрунтя удосконалення інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу. *Наука і техніка сьогодні*. № 13(41). Електронне видання.

DOI:10.52058/2786-6025-2024-13(41)-709-718

Праці апробаційного характеру

5. Ден Дівень, Тан Сай, Лю Чжиго (2021). Утілення художньо-образного змісту твору виконавцем як педагогічна проблема. «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 04–05 листопада 2021 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 88–90.
6. Тан Сай, Ян Пенфей (2022). До питання про підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва сольним і хоровим співом школярів. *Proceedings of XIV International Scientific and Practical Conference «Innovations and prospects of world science»*. Vancouver, Canada. 14-16.09.2022 року Ванкувер, Канада. С. 197-198.
7. Тан Сай (2023). 教学大纲及其在提高未来声乐教师自主性中的作用 (Силабус та його роль у вдосконаленні самостійності майбутніх викладачів вокалу). Матеріали і тези IX Міжнародної конференції молодих учених та студентів (20-21 жовтня 2023 р.) 2 том. Одеса. С. 56.
8. Ян Пеньфей., Тан Сай, & Лю Дайчен. (2024). Застосування здоров'язберезувальних технологій у галузі вокальної освіти. *CPN The 8 th International scientific and practical conference “Topical aspects of modern scientific research” (April 18-20, 2024)*. С. 318-322. Tokyo, Japan: CPN Publishing Group. Отримано з <https://sci-conf.com.ua/viii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-topical-aspects-of-modern-scientific-research-18-20-04-2024-tokio-yaponiya-arhiv/>.

TANG SAI “Formation of interpretive skills of future vocal teachers in the dimensions of intercultural dialogue” – Qualifying scientific work manuscript copyright.

Thesis for a PhD degree according to the specialty Art pedagogy in higher education (011 Educational, pedagogical sciences). State Institution “South Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2025.

SUMMARY

The study raises the problem of improving the interpretative skills of future vocal teachers. Its relevance is conditioned by the fact that the processes of globalization of the world space and internationalization of educational systems, as well as the intensification of international creative contacts, have led to an increase in the interest of the musical community in the embodiment of the artistic and figurative content of artistic artifacts of different cultures and eras.

The perception and implementation of musical works of different artistic directions and styles into socio-cultural practice requires the ability to experience and realize them through penetration into the realm of artistic and aesthetic ideals, value orientations and artistic traditions of different cultures, comprehension of the musical and speech thesaurus and performing manners prevailing in the relevant era, in a certain national and artistic environment, as an indispensable condition for their adequate interpretation and performance at a high artistic level. Increasing demands for artistically perfect interpretation and embodiment of masterpieces of world musical art has led to the intensification of research related to the acquisition of interpretive skills by future singers and vocal teachers.

The generalization of a wide range of research allowed us to clarify the essence of the concept of “interpretation” in the philosophical and psychological sense and to define it as an active cognitive and creative process aimed at understanding, explaining and giving meaning to any manifestations of human life in an objectified symbolic or sensory-visual form.

It is claimed that the specificity of musical art, its fluidity and the need for a symbolic form of fixation of the author's artistic intention require the activity of an intermediary-performer who "revives" the work for its perception by listeners. This allowed us to present the essence of the interpretation of a musical work as the ability of subjects of musical and professional activity to deeply understand the artistic meaning of the work, objectified in the musical text, and the means of its formation. Varieties of interpretation of a musical work are distinguished: performing, listening, pedagogical, etc.

This made it possible to present the essence of performative interpretation of a musical phenomenon as an intellectually creative activity aimed at a deep understanding of the artistic meaning of a work, objectified in the musical text, the development of its interpretative concept, and its communication to the audience through acquired technical and expressively artistic performance skills, as well as the ability to adapt them to the genre and stylistic characteristics of the performed repertoire.

The essence of the interpretative concept has been clarified, which means the construction of a performance model of a musical work on the basis of a comprehensive analysis of its structure and a well-founded logic of the development of the artistic and figurative meaning of the work, taking into account the historical and socio-cultural, national and ideological, artistic and aesthetic, intonational and musical contexts of its creation, as well as the determination of appropriate means of its performance, expressive, communicative and artistic embodiment.

An indispensable condition for the penetration of performers and listeners into the essence of the artistic intention of the author of the work is the awareness of the peculiarities of the author's worldview, artistic and aesthetic guidelines and musical thinking, which gives grounds to consider this process as a kind of way of establishing a virtual creative dialogue between all participants in musical activity. Thus, the dialogical nature of musical art gives rise to the problem of improving its manifestation in various branches of musical activity and forms of intercultural communication.

This led to the appealing to the concept of “intercultural dialogue”, which is understood as a universal communicative interaction of equal subjects, aimed at establishing mutual understanding and mutual enrichment between them. Improving the content and methods of establishing intercultural dialogue should cover all types of life activities of society and the individual, being implemented in the specific sphere of musical art at the level of interaction of civilizational cultures, certain socio-cultural stages of their development, artistic trends, national and individual-personal manifestations of artistic activity.

The study of the phenomenon of interpretation in the dimensions of intercultural dialogue in the field of musical art allowed us to present it in various projections – as a spiritual dialogue within the artistic-cultural and musical-educational fields of the past and present, as an imaginary-virtual communication of artists of different eras, artistic directions and trends, as a dialectical dialogue between the objective meaning of the phenomena of musical art and their subjective cognition and individualized interpretation by musicians-performers and recipients-listeners, as a dialogue of a search-educational nature that takes place in the process of pedagogical communication of future teachers and vocalists.

The specifics of the manifestation of dialogicity in the field of vocal art, which is determined by the synthesis of verbal-poetic and musical-intonational components of the artistic content of the vocal repertoire, are characterized.

The essence of the interpretative mastery of vocal instructors has been defined as the ability to effectively apply acquired performative-interpretative skills and psychological-pedagogical competence in the process of fostering in future students a need for deep understanding of vocal art, mastering the ability to develop their own individualized interpretative version of a vocal work, and embodying it in the process of stage-communicative performance.

The consideration of the aforementioned allowed for the determination of the structure of interpretative mastery of future vocal instructors in the unity of motivational-

personal, professional-gnostic, analytical-hermeneutic, performative-communicative, and methodological-practical components.

The scientific basis of developing methods for forming the interpretive skills of future vocal teachers in the dimensions of the dialogue of cultures is a cross-cutting – multicultural-dialogical approach, dominant – personality-oriented, as well as competence-creative and hermeneutic scientific approaches.

To ensure their implementation, a set of methodological principles has been developed, namely:

- Giving pedagogical communication a facilitative and motivational character.
- The predominance of individualized-dialogical approaches to solving vocal-educational tasks.
- Indirect influence on the psychological state, cognitive, and interpretative-creative activity of learners.
- The formulation of interpretative tasks as problem-based, lacking a single definitive solution and requiring the fusion of professional competence and artistic intuition.
- Systematicity and comprehensiveness in developing the interpretative concept of a musical work.
- The principle of providing an integrative orientation to the processes of differentiated, holistic, and hermeneutic analysis of vocal repertoire.
- The complementarity of logical and intuitive types of activity in interpretative – performative and pedagogical – practice.

A set of pedagogical conditions for the formation of interpretive skills of future vocal teachers in the dimensions of the dialogue of cultures is substantiated, namely: ensuring a dialogical and creative educational environment; introduction of interdisciplinary coordination technology into the process of forming vocal and pedagogical interpretive skills; actualization of interdisciplinary coordination aimed at mastering the technologies of performing and pedagogical interpretation of works; systematic use of interactive pedagogical, information and communication technologies.

Verification of theoretical assumptions involved conducting experimental work, which was carried out in three stages: organizational-motivational, analytical-constructive, and result-oriented creative.

In accordance with the substantiated components of interpretative mastery, a diagnostic methodology has been developed, which was carried out based on mobilizational-value, artistic-cognitive, interpretative-verbal, interpretative-performative, and experiential-professional criteria with corresponding indicators of their manifestation.

The implementation of a summative cross-section and analysis of the results obtained showed that the vast majority of first-year students of the master's level of education were at a low and satisfactory level of formation of the phenomenon under study.

The tasks that were solved in the formative experiment at the first, motivational and informational stage, consisted of organizing debates, brainstorming, working in small groups, performing creative tasks, in particular – preparing presentations highlighting issues of interpretation of vocal works and their “defense”, trainings to master the skills of psychological and muscular relaxation, motor improvisation and spontaneous communication, developing a creative portrait of the student – a future vocal teacher.

At the second stage, a set of methods and technologies was used, in particular – the methods of comparative analysis of interpretive versions of the work, the introduction of a set of creative tasks for students to master the technologies of differentiated, holistic and hermeneutic analysis of vocal works, writing an essay with a justification of their own interpretive concept of works from the educational repertoire, technologies of “flipped classes”, establishing interdisciplinary coordination, etc.

At the third stage, the leading role was played by involving participants in the formative experiment in artistic and communicative trainings aimed at improving their ability to improvise, ability of artistic communication, dialogical and performing communication, emotional and volitional properties, stage attention and artistry, tasks to

stimulate methodological and productive, vocal and pedagogical creativity, role-playing games, methods borrowed from the practice of “psychodrama”, modern information and communication tools, including the use of distant learning, digitalization and cloud services technologies, Internet service platforms, Excel capabilities, artificial intelligence – ChatGPT, video and musical-graphic editors, etc.

The data obtained at the end of the formative experiment showed that future masters of musical art from the experimental group, in contrast to students who studied according to the traditional methods, had positive dynamics of quantitative and qualitative indicators of musical, professional and vocal training and mastery of vocal and pedagogical interpretive skills.

The results of the diagnosis were verified by methods of mathematical statistics, which confirmed the effectiveness of the author’s approach to the formation of interpretive skills in the dimensions of intercultural dialogue in future masters of musical art and demonstrated the feasibility of implementing the experimental methods in the practice of training vocal teachers in higher education institutions.

Keywords: globalization; interpretation and interpretative skills; intercultural dialogue and communication; methodological principles; musical art; vocal art; musician-performer; vocal teacher; value orientations; competence; students of artistic education; professional musical and vocal training; digitalization; cloud services, distance learning.

LIST OF THE APPLICANT’S PUBLISHED WORKS

Articles in scientific and professional journals of Ukraine

1. Usova H., Tang Sai (2023). Modern trends in improving the system of vocal education of Chinese singers. *Current issues of the humanities*. Vol. 63, vol. 2, Drohobych: Helvetica Publishing House, 287-294. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-2-47>
2. Yan Penfei, Tang Sai (2023). Methodological and methodical-practical principles of forming vocal-interpretive skills of future specialists in musical art. *Pedagogical*

sciences: theory, history, innovative technologies, issue. No. 3 (127). Sumy, 121-135.
DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/121-135

3. Tang Sai (2024). The essence and structure of interpretive competence of future vocal teachers. *South Ukrainian Art Studios*. DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.9>

4. Tang Sai (2024). Intercultural dialogue as a basis for improving the interpretive skills of future vocal teachers. *Science and Technology Today*. No. 13(41). Electronic edition. DOI:10.52058/2786-6025-2024-13(41)-709-718

Published approbation works

5. Deng Diven, Tang Sai Liu Zhiguo (2021). The implementation of the artistic content of the work by the performer as a pedagogical problem. "Musical and choreographic education in the context of cultural development of society." Materials and abstracts of the VII International Conference of Young Scientists and Students (Odesa, November 4-5, 2021). T.2. Odesa: PNPU named after K. D. Ushynsky, 88-90.

6. Tang Sai, Yan Penfei (2022). On the issue of training future teachers of music art to lead solo and choral singing of schoolchildren. *Proceedings of XIV International Scientific and Practical Conference «Innovations and prospects of world science»*. Vancouver, Canada. 14-16.09.2022 Vancouver, Canada. P. 197-198.

7. Tang Sai (2023). 教学大纲及其在提高未来声乐教师自主性中的作用 Syllabus and its role in improving the autonomy of future vocal teachers. *Materials and abstracts of the 9th International Conference of Young Scientists and Students* (October 20-21, 2023), vol. 2. Odesa, 56.

8. Yang Penfei, Tang Sai & Liu Daichen. (2024). Application of health-saving technologies in the field of vocal education. *CPN The 8 th International scientific and practical conference "Topical aspects of modern scientific research"*. (April 18-20, 2024). P. 318-322. Tokyo, Japan: CPN Publishing Group. Retrieved from <https://sci-conf.com.ua/viii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-topical-aspects-of-modern-scientific-research-18-20-04-2024-tokio-yaponiya-arhiv/>.

ЗМІСТ

ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ	
1.1. Науковий тезаурус дослідження проблеми формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу	29
1.2. Специфіка прояву інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу та її компонентна структура.....	50
Висновки з першого розділу	76
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ У ВИМІРАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ	
2.1. Наукові підходи і принципи формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу	79
2.2. Педагогічні умови і методи формування інтерпретаційної майстерності в майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу.....	106
Висновки з другого розділу	129
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ	
3.1. Сутність констатувально-діагностичного експерименту з виявлення рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності.....	131

3.2. Зміст експериментальної роботи з впровадження методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу.....	157
Висновки з третього розділу	188
ВИСНОВКИ	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	198
ДОДАТКИ	228

ВСТУП

Соціокультурні потреби сучасного суспільства та інтернаціоналізація мистецького простору актуалізують проблему реалізації міжкультурного діалогу цивілізацій Сходу й Заходу, різних країн, народів і персоналій. Визнання цивілізаційної значущості міжкультурного діалогу підкреслено у положеннях Ради Європи, ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій, в українських Державних документах (Закони України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту»), у працях науковців різних країн, які вбачають у розширенні міжкультурних контактів й активізації взаємодії різних культур запоруку посилення взаєморозуміння, толерантності, досягнення злагоди у світовому просторі.

Міжкультурний діалог охоплює всі сфери людського буття: соціальну, економічну, наукову, мистецьку тощо. Його реалізація відбувається на різних рівнях прояву, стаючи інструментом змістової соціокультурної комунікації, а також способом міжособистісного духовного спілкування й самоідентифікації особистості, досягнутої через пізнання своєрідності й самоцінності внутрішнього світу інших суб'єктів (І. Бех, О. Рудницька).

Різноманітними є і форми реалізації міжкультурного діалогу в різних видах людської активності. Однією з найбільш значущих серед них є мистецька сфера, налагодження міжкультурної взаємодії в якій відкриває шлях до взаєморозуміння на ментальному, особистісному рівні, здатності до прийняття й пізнання іншого культурного всесвіту, толерантного ставлення до цивілізаційної цінності інокультурних проявів (Г. Балл, В. Межуєв, О. Олексюк).

Важливу роль у цьому процесі відіграють міжнародні мистецькі й освітні контакти, активізації яких в останні десятиріччя сприяли процеси глобалізації й інтернаціоналізації освітнього простору, розширення інформаційно-комунікативних засобів пізнання й творчого спілкування, збагачення способів

міжнародно-мистецької взаємодії між представниками різних країн, художніх напрямів і течій. Завдяки діалогу з іншими культурами, перед митцями відкриваються нові обрії для творчості, поглиблюється усвідомлення цінності власної культурної спадщини, забезпечується її збереження й транслювання в майбутнє (В. Дільтей, Н. Кьон, Хуан Юйсі, Юй Хенюань).

Впродовж багатовікової історії вокальне мистецтво пройшло значний шлях еволюції – від спонтанно-народного музикування до різноманіття стилів, жанрів і форм, створення професійних шедеврів, збагачуючись і оновлюючись, відповідно до вимог і потреб соціуму в різні періоди його існування. Сьогодні вокальне мистецтво визнається однією з найбільш важливих складових світової культури, не в останню чергу – завдяки своїй демократичності й доступності для широкого загалу, набуваючи тим самим високої соціокультурної значущості. Це накладає високу відповідальність на співаків і діячів у галузі вокальної педагогіки щодо досягнення високої якості втілення художньо-образного задуму авторів вокальних творів, запорукою чого є набуття ними високого рівня інтерпретаційної майстерності (Н. Овчаренко, Г. Ніколаї, Тао Жуй).

Питання інтерпретації музичних творів, зокрема – і в галузі вокального мистецтва та їх роль у площині культурного розвитку суспільства досліджуються науковцями в різних напрямках: у культурологічному, музикологічному й музично-педагогічному аспектах – з метою уточнення сутності поняття художньої інтерпретації та її ролі у творчому розвитку майбутніх виконавців (О. Бензюк, О. Колесник, О. Котляревська, Н. Жукова), вияву сутності фахової й інтерпретаційно-педагогічної компетентності й майстерності майбутніх викладачів вокалу (Го Яньжань, О. Шикирінська, Чжоу Лі), визначення ролі виконавсько-стильових змін у галузі вокального виконавства (Б. Гнидь, О. Стахевич, О. Шуляр), усвідомлення національно-культурної своєрідності вокально-виконавської культури різних країн народів і етносів (М. Бойченко, О. Сбітнєва, Л. Степанова, У Іфан), обґрунтування ефективності інноваційних технологій у навчанні вокалістів

(Н. Ашихміна, О. Бугай, І. Барановська, З. Дубовий, О. Колесник, Н. Толстова), сприяння формуванню сценічного артистизму в процесі виконавської комунікації із аудиторією (М. Білецька, Ван Чень, Т. Підварко, Т. Жигінас, О. Нагорна, Н. Косінська та ін.), вияву взаємозв'язку комунікативних умінь майбутніх вчителів музики і їхньої здатності до діалогічного спілкування (В. Костюков, Л. Василевська-Скупа, В. Федорчук, О. Філатова та ін.).

Натомість, питання формування інтерпретаційної майстерності в майбутніх магістрів музичного мистецтва у вимірах міжкультурного діалогу до цього часу не ставали предметом наукового дослідження. Отже, існують суперечності:

- між вимогами сучасного суспільства щодо посилення рівня художньо-змістової, стильової досконалості вокального виконавства й недостатнім методологічним забезпеченням формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу в системі вищої освіти;

- між теоретичними здобутками в галузі мистецької й музичної педагогіки щодо методів і технологій підготовки здобувачів до вокально-виконавської й педагогічної діяльності та недостатньою розробленістю питань формування інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу;

- між потенціалом напрацьованих методів формування вокально-виконавських навичок як засобу утілення художньо-образного змісту вокального репертуару і недостатнім врахуванням інноваційних підходів і методів підготовки майбутніх викладачів вокалу до педагогічної діяльності, спрямованої на підготовку їхніх майбутніх вихованців до вокально-інтерпретаційної діяльності на високому художньо-виконавському рівні.

Зважаючи на актуальність проблеми та її недостатню науково-теоретичну й практичну розробленість, було обрано тему дисертаційного дослідження «Формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу».

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».

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол №4 від 27.10.22 року).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу.

Завданнями дослідження визначено:

1. Розкрити сутність понять «інтерпретація», «інтерпретаційна майстерність», «міжкультурний діалог».
2. Виявити специфіку і компоненту структуру інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу.
3. Обґрунтувати методику формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності на засадах інтенсифікації різноманітних форм міжкультурного діалогу.
4. Розробити діагностичний апарат і механізми вияву рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності.
5. Перевірити ефективність авторської методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу.

Об'єкт дослідження – процес формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності.

Предмет дослідження – методика формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу.

Методологічну основу дослідження становлять наукові підходи та концептуальні положення в галузі філософії освіти, естетики, культурології, музикознавства щодо функцій мистецтва, в яких відбиваються значущість міжкультурно-суспільних і особистісно-діалогічних взаємин, прагнення особистості до гармонії зі світовим простором, потреба у ціннісно-орієнтованій життєдіяльності й духовному спілкуванні, вияв діалектичної єдності об'єктивного й суб'єктивного компонентів художньо-образного змісту вокальних феноменів як підґрунтя для їх адекватної й індивідуалізованої інтерпретації; наукові здобутки в галузі музичної педагогіки й методики вокальної освіти, зокрема – настановні ідеї компаративістики – для вияву спільних і відмінних рис між культурами різних епох, народів та індивідів, засад герменевтики – для обґрунтування методики підготовки майбутніх викладачів вокалу до виконавської й педагогічної інтерпретації творів з позиції міжкультурного діалогу, особистісно-орієнтованого підходу – з метою вияву особливостей художньо-ментального досвіду й стилю мистецько-пізнавальної діяльності здобувачів; вияву специфіки диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу творів у їх спрямуванні на виконавську й педагогічну інтерпретацію вокального репертуару.

Теоретичну основу дослідження становлять: ґрунтовні дослідження в галузі естетики, культурології, процесів інтернаціоналізації освітнього простору й особливостей прояву міжкультурно-діалогічної комунікації (В. Аксьонова, І. Бех, М. Бойченко, С. Бондар, О. Бучковська, Юй Хенюань, Г. Яусс та ін.), уточнення сутності поняття «міжкультурний діалог» (П. Ріккерт, О. Щевцова), праці з інтерпретології, герменевтики, стилістики, теорії аналізу музичних творів, які закладають підґрунтя розроблення методики формування інтерпретаційної майстерності майбутніх спеціалістів (Н. Горюхіна, Р. Інгарден, О. Котляревська, А. Линенко, О. Ляшенко, В. Москаленко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Ф. Шляєрмахер,

О. Реброва, О. Самойленко, С. Шип та ін.); здобутки в галузі історії вокального мистецтва й вокально-виконавської педагогіки, в яких досліджуються жанрово-стильові особливості художніх напрямків вокальної творчості, виконавських манер і розвитку педагогічної думки (В. Антонюк, Б. Гнидь, Н. Овчаренко, О. Стахевич, Т. Ткаченко, Тао Жуй та ін.); з музичної психології й педагогіки щодо значущості врахування особистісних властивостей здобувачів для надання індивідуального вектору змісту їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності (Г. Балл, Г. Падалка, О. Піхтар, Ху Цзіні, М. Шакірі, О. Шикирінська, Д. Юник та ін.); праці, в яких виявляється своєрідність вокального мистецтва як особливого різновиду музичної творчості й міжособистісної творчої взаємодії, визначальних у підготовці фахівців до вокально-виконавської та педагогічно-інтерпретаційної діяльності (Н. Астрахан, В. Бриліна, С. Гмиріна, Го Яньжань, Т. Жигінас, Лай Сяоцань, Н. Косінська, Пен Юй, О. Реброва, Чень Жуй та ін.); дослідження, присвячені інноваціям у галузі музичної, зокрема – вокальної педагогіки (І. Барановська, І. Бондаренко, А. Козир, Н. Кьон, Ло Чао, Н. Толстова, Ян Сяохан та ін.).

Методи дослідження:

- теоретичні – порівняльний аналіз, синтез, інтеграція, систематизація, класифікація – з метою вияву теоретичних положень науковців у галузі філософії й естетики мистецтва, музичної психології, вокальної педагогіки й обґрунтування повідних положень дослідження; обґрунтування педагогічних умов вирішення завдань дослідження; теоретичного моделювання – для визначення структурних компонентів феномену інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу; прогнозування і моделювання – для обґрунтування моделі експериментальної методики формування інтерпретаційної майстерності майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі навчання в закладі вищої музично-педагогічної освіти;
- *емпіричні* – для застосування критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу;

включене педагогічне спостереження, оцінювання незалежних експертів, бесіда, опитування, анкетування, тестування – для здійснення діагностики; організація диспутів, «мозкового штурму», тренінгів на позбавлення від психологічних і м'язових затисків та оволодіння навичками спонтанно-невербальної комунікації, рольові й психологічні ігри, запозичені з технології «психодрами»; захист розроблених здобувачами презентацій і есе; виконання комплексу творчих завдань на порівняльний аналіз і критичне оцінювання інтерпретаційних версій вокального репертуару, розроблення власного концепту твору – для формування досліджуваного феномену.

Апробація результатів дослідження.

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (акт про впровадження від 23.12.2024, № 3074/24).

Основні положення, результати та висновки дослідження було оприлюднено на 7 конференціях різних рівнів: *міжнародних*: VIII і XIX конференції «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (2021, 2022, 2023 р.р.), м. Одеса; XIV International Scientific and Practical Conference. «Innovations and prospects of world science» (14-16 September, 2022 p.) Vancouver, Canada; «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (12 травня 2023 р.), Кривий ріг; «Science and technology: problems, prospects and innovations» (1 – 3.09.2023), Осака, Японія; на Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (24-25 листопада, 2022), Вінниця; на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (2021-2024 р.р.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 8 публікаціях, 4 з яких надруковано в наукових фахових виданнях України (2 у співавторстві) та 4 –

апробаційного характеру (2 з яких у співавторстві), видані українською і китайською мовами.

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає в характеристиці існуючих в Китаї тенденції щодо формування інтерпретаційної майстерності майбутніх співаків (1), обґрунтування методико-практичних засад формування вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва (2), у визначенні й характеристиці сутності художньо-образного змісту вокальних творів (5), в обґрунтуванні методів підвищення якості підготовки здобувачів вищої музичної освіти до удосконалення навичок сольного співу школярів (6), у визначенні ролі здоров'язбереження для діяльності майбутнього викладача вокалу (7).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса). В експериментальній роботі взяли участь 71 українських і китайських здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», 36 з яких було залучено до формувального експерименту.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше науково обґрунтовано методику формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах діалогу культур на засадах звернення до концептуальних ідей полікультурна-діалогічного, особистісно-орієнтованого, компетентісно-творчого і герменевтичного наукових підходів, комплекс методичних принципів реалізації їх настановних положень: надання педагогічному спілкуванню фасилітативно-спонукального характеру; превалювання індивідуалізовано-діалогічних способів вирішення вокально-освітніх завдань; непрямого впливу на психологічний стан, пізнавальну й інтерпретаційно-творчу активність здобувачів; постановку інтерпретаційних завдань як проблемних, що не мають однозначного рішення й вимагають злиття фахової компетентності й

мистецької інтуїції; системності й всебічності в розробленні інтерпретаційного концепту твору; принципу надання інтегративного спрямування процесам диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу вокального репертуару; взаємодоповнення логічного й інтуїтивного видів активності у інтерпретаційній – виконавській і педагогічній діяльності; в обґрунтованому комплексі педагогічних умов формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах діалогу культур, якими визначено: забезпечення діалогічно-творчого освітнього середовища; впровадження засад міждисциплінарної координації в їх спрямуванні на оволодіння технологіями виконавської й педагогічної інтерпретації творів; системне застосування інтерактивних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій; у визначенні форм реалізації міжкультурного діалогу на цивілізаційно-соціокультурному, мистецько-стильовому, особистісно-ментальному рівнях і вияву їх специфіки його прояву в процесі вокально-освітньої діяльності, в представленій компонентній структурі досліджуваного феномену в єдності особистісно-мотиваційного, фахово-гностичного, аналітико-герменевтичного, виконавсько-комунікативного, методико-практичного компонентів; у розробленні моделі методики формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у виконавському й педагогічному векторах впровадження міжкультурного діалогу.

Уточнено сутність поняття «інтерпретаційний концепт». Подальшого розвитку набула методика формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційно-педагогічної майстерності.

Практичне значення результатів дослідження полягає у впровадженні розробленої методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності в освітньому процесі закладів мистецької освіти різного рівня, представлених у дослідженні діагностичному інструментарію вияву рівнів сформованості означеного феномену й характеристиці якісно-рівневих

відмінностей їх прояву. Авторська методика може використовуватися в системі підвищення кваліфікації викладачів вокалу, а також у процесі їхнього професійного самовдосконалення.

Достовірність результатів дослідження забезпечена методологічним підґрунтям вихідних положень роботи, обґрунтованістю представленої методики діагностики та її відповідністю предмету, меті й завданням роботи, репрезентативністю вибірки респондентів, використаними методами математичної статистики для верифікації діагностичних даних, їх узагальненням та переконливою інтерпретацією.

Основні положення наукового дослідження обговорювалися на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців факультету музичної та хореографічної освіти «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» впродовж 2021-2024 р.р.

Структура та обсяг дисертації. Текст дослідження складається із анотації, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (298 найменувань, 50 з них – іноземними мовами), 8 додатків на 16 сторінках. Робота містить 10 таблиць, 8 рисунків, що обіймають 4 сторінки основного тексту. Загальний обсяг роботи – 248 сторінок, з яких основного тексту – 172 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

1.1. Науковий тезаурус дослідження проблеми формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу

Одним із найважливіших професійних завдань майбутніх викладачів вокалу є прищеплення своїм вихованцям здатності до актуалізації, збереження й культурної трансмісії мистецьких здобутків світової спільноти, що передбачає оволодіння здатністю до глибокого пізнання, переживання й виконавської інтерпретації художньо-образного змісту вокального репертуару. Отже, викладачі вокалу в сучасному полікультурному і стрімко розвиваючому світі постають перед декількома актуальними завданнями – пізнанням й ретрансляцією сталих форм і жанрів вокального мистецтва та їх поєднання із засвоєнням й розвитком інноваційних сучасних тенденцій в означеній галузі в різних формах професійної – виконавської, педагогічної, вокально-просвітницької діяльності, що передбачає підвищення якості їхньої художньо-інтерпретаційної діяльності.

Окреслені дилеми потребують наукового розв'язання, отже спрямовують наші дослідницькі пошуки до з'ясування сутності феномену «інтерпретація». Аналіз наукових джерел, де феноменологію інтерпретації розкрито в загальнотеоретичному значенні, доводить, що категорія «інтерпретація» є універсальною й стосується осмислення й оцінки фактів, явищ і процесів у різноманітних галузях людського знання та діяльності (Р. Інґарден, 2002; М. Лановик, 2014; П. Рікер 2002).

Різні наукові сфери (філософія, історія, правознавство, література, логіка, мистецтво, природознавчі, математичні науки тощо) використовують поняття

«інтерпретація» як науковий метод пізнання, особливість якого полягає в аналізі, трактуванні й поясненні сутності певних подій, явищ, знакових систем.

Звернення до довідникових джерел дозволяє визначити, що поняття «інтерпретація» походить від латинського слова «interpretatio», що означає «роз'яснення, тлумачення, переклад» (Словник іншомовних слів). Префікс слова (інтер- від лат. *inter* – *між*) дослівно означає перебування між, поміж, періодичність дії. Тому розуміння перекладу лат. «interpretatio», на нашу думку, виглядає як «тлумачити на основі узгодження та роз'яснення» (Словник іншомовних слів).

У філософському словнику поняття «інтерпретація» – це сукупність значень, що надаються будь-яким елементам певної теорії (формулам, знакам, символам). (Філософський словник).

Отже, в широкому сенсі інтерпретацію визначають як спосіб буття на основі розуміння та тлумачення сенсу. Проте, існують певні смислові відтінки та відмінності в розкритті сутності інтерпретації як явища. Аналіз довідникової літератури також показує, що термін «інтерпретація» застосовується в різних ситуаціях дещо по-іншому, розкриваючись через зовнішні характеристики, оскільки він набуває певного смислу тільки в процесі обміну й взаємоузгодження міркувань в межах специфічної діяльності чи певної дії. Це породжує різні варіанти його використання у таких виразах, як «інтерпретувати події», «інтерпретувати зібрану інформацію», «інтерпретувати як імовірність», «інтерпретувати як наслідок узгодженості/неузгодженості», «інтерпретувати в термінах», «інтерпретувати завдання» тощо (Словник синонімів).

Отже, в широкому сенсі поняття «інтерпретація» є дотичним загальнокультурній, філософській проблемі розуміння, досвіду комунікації, що, на думку Н. Астрахан, зумовлює можливість розгляду цього поняття в контексті різноманітних – конкретно-наукових, методологічних, мистецьких – семантичних площин (Астрахан, 2014).

У цьому сенсі інтерпретація розуміється як активний мисленнєвий процес, спрямований на розуміння, роз'яснення та надання значущості сенсу, смислового навантаження будь-яким проявам життєдіяльності людини в об'єктивованій, знаковій або чуттєво-наочній формі (Рікер, 2002, Бурковський, 2013). Відповідно цьому розумінню, Ю. Ковалів дає визначення досліджуваному поняттю, визначаючи, що інтерпретація – це «процедура тлумачення понять та її результат у гносеології, логіці, філософії мови, методології наук, семіотиці, теорії комунікації тощо...» (Літературознавча енциклопедія, 2007, с. 429).

Не випадково представник філософської герменевтики П. Рікер визнавав розуміння «мистецтвом осягнення значення певних семантичних структур (знаків, символів), яке одна свідомість передає іншій», а інтерпретацію визначав як «тлумачення знаків та текстів» (Рікер, 2002, с. 242).

У вченні українського філософа О. Потебні розуміння визначається як повторення процесу творчості у зміненому вигляді (Каць, 2015). Таким чином, розуміння – це розшифрування якогось знаку, засвоєння логічних зв'язків між їх низкою, яке стає підґрунтям для побудови програми інтерпретації. Це певного роду логічні правила перекладу та моделювання можливого змісту знаків мови мистецьких творів на мову інтерпретатора або слухача.

Опрацьовуючи науковий доробок українських та китайських дослідників доходимо висновку, що всі вектори життя людини, весь життєвий досвід являють собою нескінчений процес роз'яснення, трактування, тлумачення слів, жестів, знаків, текстів, осмислення, пояснення та дешифрування всього побаченого, прочитаного, почутого. Закономірно, що інтерпретація визначається вченими як природна основа комунікації (спілкування) у випадках, коли необхідно осягнути семіотичні зв'язки та розшифрувати, тобто (перекласти на більш зрозумілу мову, зміст слів, жестів, символів чи знаків задля тлумачення подій, вчинків, намірів людини, зокрема – і задля розуміння та трактування творів мистецтва. «Щоб зрозуміти світ, потрібне слово» – вказував Поль Рікер (2002, в). З цього приводу Г-

Г. Гадамер зазначав, що коли ми намагаємось збагнути світ, здійснюється процес збирання світу в слово. Мова являє собою унікальну знакову систему, універсальне середовище, в якому здійснюється розуміння. Отже, саме вербальне тлумачення виступає способом його прояву (Гадамер, 2000).

Науковці також вказують на діалектичну єдність мови та мислення, яка становить сутність процесу інтерпретації творів митців. Так, коментуючи погляди українського філософу О. Потебні, Т. Каць зазначає, що мова розглядається вченим як основний засіб мислення і пізнання, найважливіший для формування та існування знань людини про світ, а також як творча діяльність, що організує думку й фіксує результати пізнання, набуваючи діалектичної єдності об'єктивного й суб'єктивного (Каць, 2015). Саме тому, підсумовує Н. Астрахан, одна й та ж сама думка має багатоскладний, неоднозначний смисл і може бути по-різному подана (інтерпретована) за допомогою синонічного ряду чи різних комбінацій слів (Астрахан, 2014, с.12).

Отже, в контексті дослідження сутності феномену «інтерпретація» важливо враховувати міцний взаємозв'язок мови як знакової системи, свідомості та досвіду інтерпретатора. Адже не викликає сумніву, що інтерпретація становить акт прояву особистісного пізнання, розуміння, ставлення, трактування, самовираження в процесі художнього спілкування чи виконавської діяльності.

Не менш важливо, що, як акцентують науковці, таке «розуміння» є своєрідним проявом рефлексії й способом зв'язку між процесом пізнання феномену та тезаурусом реципієнта, завдяки чому «образ забарвлюється наявним досвідом, а досвід змінюється та набуває нових ознак» (Астрахан, 2014, с. 240). Отже, саме рефлексія, як зазначає М. Лановик, забезпечує екзистенціальний зв'язок між розумінням певного знаку та розумінням себе (Лановик, 2014).

Наразі варто звернутись до наукових праць Н. Жукової (2003) та С. Кримського (2003), у яких учені розглядають інтерпретацію, як особливу комплексну форму аналізу знання, що містить наукове пояснення та науковий опис,

надаючи їм евристичного значення. Відтак науковці виокремлюють та обґрунтовують два види інтерпретації, а саме:

- семантичну, що зводиться до встановлення значень вихідних термінів даної системи, їх проектування на предметну теоретичну модель іншої знакової системи, тобто мисленнєво-комунікативний процес знаходження семантичної відстані між двома концептами на основі логічних зв'язків-відношень;
- емпіричну, що «здійснює переклад знання теоретичного рівня на рівень емпіричної мови». Емпіричну інтерпретацію дослідники характеризують, як часткову, тому її необхідно доповнювати семантичною інтерпретацією (Кримський, 2003, с. 4-7).

Натомість, на переконання П. Рікера, інтерпретація покликана наближати, а не протиставляти наукове пізнання й особистісне осягнення мови мистецтва. За термінологією науковця, в інтерпретаційній моделі має поєднуватись «об'єктивне розуміння й розуміння екзистенціальне». Науковець акцентує, що міркування про цілісне відтворення людського дискурсу дозволяє поставити людину-інтерпретатора в центр культурно-історичної творчості, а категорію «інтерпретація» розглядати як дослідницьку діяльність, що відбувається у двох взаємопов'язаних площинах: пізнавальній, скерованій на зовнішній світ, та самопізнавальній, що скеровується певним чином на розуміння себе та власної самості (Рікер, 2002).

Відтак, цілком правомірною є думка Н. Жукової, що формування феномену «інтерпретації» пройшло довгий і складний процес становлення логічних методів, які розвивались у напрямку послідовного збільшення ступеня складності – від простого опису до пояснення й тлумачення та «до чіткої логічної операції» (Жукова, 2003, с.21).

Як підсумок зазначимо, що з філософської та психологічної точок зору інтерпретацію можна розглядати, як усвідомлену мисленнєву операцію, котра

логічно спрямовує хід думок інтерпретатора на виявлення сенсу будь-яких проявів духовної діяльності людини, що виражені в знаковій або чуттєво-наочній формі та полягає в роз'ясненні та ретрансляції цього сенсу через призму особистого розуміння та досвіду.

Натомість, в галузі мистецтва інтерпретаційна діяльність відрізняється специфічними способами її здійснення й набуває нових відтінків з погляду пізнання сутності мистецького феномену, який підлягає інтерпретації.

Так, перш за все, сутність завдання інтерпретації творів мистецтва відрізняється індивідуалізованістю й багатозначністю. Шукаючи відповідь на питання про невичерпність смислу мистецьких феноменів, Г.-Г. Гадамер обґрунтовує думку, що безліч перспектив простору та часу забезпечує вільний простір для трактувань та відмінних тлумачень. Філософ вважає, що зміст художнього тексту носить віртуальний характер, тому смисл художнього твору завжди розкривається в обріях його ситуативно-суб'єктивного розуміння та сприйняття (Гадамер, 2000). Учений розглядає авторський смисл мистецького твору під кутом нових відносин, що відкривають можливості для нових тлумачень. За словами М. Лановик, нові ситуативні умови «надають свободу для «додумування недомовленостей», провокують безкінечність поглядів та нові інтерпретації» (Лановик, с. 45).

Методологічно вагомими є світоглядні погляди Р. Інгардена (2002), П. Рікера (2002), О. Шикирінської (2010), С. Шипа (2023), що вказують на важливість відчуття живої традиції творчості в процесі інтерпретації. Вивчаючи сутність інтерпретації в історичному контексті, вчені переконують, що кожна нова інтерпретація має свою історію, яка стає складовою частиною самої традиції. Це означає, на думку М. Астрахан, що будь-яка традиція «живе завдяки інтерпретації – такою ціною вона продовжується, тобто залишається живою традицією» (Астрахан, 2014, с.15).

Сутність цього процесу Хуан Юйсі розглядає під кутом забезпечення культурної трансмісії, наголошуючи на її важливості у зв'язку з тим, що «глобалізаційні процеси та ідеї мультикультуризації, характері для сучасного соціокультурного розвитку суспільства, «загострили проблеми, пов'язані із збереженням і розвитком своєрідних і унікальних цивілізаційно-мистецьких традицій і культур» (Хуан Юйсі, 2022, с. 2).

Вірною вважаємо також думку О. Варениці щодо того, що «конститутивну характеристику сучасного знання визначають множина інтерпретацій та плюралістичність істини», яка ґрунтується на концепції співіснування двох типів культур: «де ревної» та «кореневищної» (різони) й віддзеркалює специфічні особливості пояснення культурних феноменів різних епох (Варениця, 2002). З цієї позиції кожен культурний феномен – це знакова організація матеріалу, яка проявляє свої природні властивості відповідно культурі, в якій вона була сформована, що обумовлює цілісність й ідентичність твору в процесі його нової інтерпретації й іншої версії звучання. Як зазначають А. Злотнік та В. Шульгіна, «комунікативний універсам музики функціонує у своєрідному «сенсовому полі» культури, яке й створює необхідні передумови для кодування та декодування музичних смислів» (Злотнік, Шульгіна, 2019, с. 31).

Го Яньжань також звертає увагу на те, що «характер та зміст інтерпретаційної діяльності залежать від особливостей сприйнятої інформації та завдань, які постають перед її споживачем (Го Яньжань, 2023, с. 119). Так, мистецькі твори можуть бути об'єктом пізнання й інтерпретації з погляду їх значущості для осмислення культурно-історичного процесу й стильових зрушень у розвитку музичного мистецтва, у іншому випадку – задля усвідомлення художнього задуму, зафіксованого автором у нотному тексті, з метою його особистісного осмислення й винаходу індивідуалізованих способів і приймів відтворення художнього сенсу твору; крім того, інтерпретація твору може

здійснюватися з педагогічної позиції й слугувати способом стимулювання у вихованців вдумливого, поглибленого ставлення до твору, який вони опановують.

Важливим аспектом інтерпретації твору виконавцем є здатність до її розроблення на засадах прогнозування особливостей сприйняття утіленого художнього сенсу твору слухачами різного рівня музичної підготовленості, а цим – і здатності до переживання й осягнення особливостей певного музичного феномену. Так, в ідеалі це сприйняття має стати способом духовно-художньої комунікації з автором твору і його виконавцем; в інших випадках процес сприйняття набуває суто естетичного, гедоністичного характеру. Озвучення твору може сприйматися і як арт-об'єкт, який викликає медитативні, релаксичні почуття або сприйматися як фонові музика, що виконує функції створення певної атмосфери, але не справляє на присутніх глибоке враження своїм художнім сенсом.

Узагальнення цих міркувань дозволяє приєднатися до класичного визначення сутності музичного мистецтва як мистецтва інтонованого сенсу (Asaf'ev, 1976), а означені види діяльності розглядати як процеси міжкультурного полілогу, що відбувається в різноманітних формах духовно-віртуального спілкування, зокрема – між авторами (поетом і композитором), між педагогами-інтерпретаторами і майбутніми виконавцями, між виконавцями й слухачами, музичними критиками, музикознавцями-інтерпретологами тощо.

Таке розуміння досліджуваного феномену дозволяє акцентувати, що процес інтерпретації виникає в результаті узагальнення та кристалізації естетичних ідеалів, поглядів митців, у яких відбиваються особливості певного соціокультурного періоду й розвитку музичного мистецтва, середовищних обставин, які трансформуються через свідомість інтерпретатора-виконавця. На думку М. Лановик, кожна нова інтерпретація – це нова можливість актуалізації музичного твору, яка дозволяє розширювати межі аудиторії й тим самим забезпечувати функцію «духовного оберіга мистецьких зразків для наступних поколінь» і тим забезпечувати неперервність мистецької традиції (Лановик, 2014). Звернемо увагу

також на те, що в центрі цього процесу лежить діяльність саме виконавця-інтерпретатора, який «оживляє», озвучує художні ідеї автора й доносить їх до слухачів.

Занурюючись в історію, констатуємо, що тільки в XVII – XVIII ст. відбувається усвідомлення та осмислення ролі виконавства, як акту творчої діяльності; виконавцю, що відтворює музичний твір, надається особистісна самотійна функція. Як вказує О. Ляшенко, роль виконавця в ті часи була суворо регламентована та зводилась до виконання певних композиторських вимог як чітких інтерпретаторських завдань, які стосувалися точності відтворення тексту, суворого дотримання ритму, використання нюансів, заданих композитором «аби кожна музична думка набула свого колориту» (Ляшенко, 2011, с. 59).

Поява різних стилів та розвиток музично-виконавської критики в XIX ст. сприяли поширенню ідеї варіативної множинності виконавства. Тракткування музичного твору почали співвідносити зі світоглядом виконавця, його смаками, ідеалами, тезаурусом, технічними, емпатійними, вольовими можливостями, виконавським стилем та досвідом. А «виконавство» викристалізовувалось у творчий процес виконання та набуло самотійних рис як різновид художньо-творчої діяльності музиканта. Так, поступово в другій половині XIX ст., поряд з терміном «виконавство» в музикознавчій термінології з'являється низка суголосних понять «інтерпретація», «мистецтво інтерпретації», «художня інтерпретація».

Зміст терміну «інтерпретація» розширюється, оскільки він вже містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, а й вбирає відтінок «індивідуального, своєрідного трактування» та більш повно розкриває творче ставлення виконавця (інтерпретатора) до музичного твору (Ляшенко, 2011, с. 60; Москаленко, 2013, с. 5). Виконавець-інтерпретатор має усвідомлювати ідею твору, на основі прочитання нотного тексту та всіх авторських ремарок, оскільки те, що ми не розуміємо не може діяти та впливати на слухачів», підсумовує О. Ляшенко

(Ляшенко, 2011, с. 5). Як указує Т. Жуковська, процес художньої інтерпретації передбачає сталу комунікативну модель: «автор – інтерпретатор – аудиторія; твір – відтворення – сприйняття». Під поняттям «художня інтерпретація» розуміють певну грань, що зумовлена співтворчістю виконавця-інтерпретатора, творця, слухача (Жуковська, 2013, с. 201).

Аналізуючи, в контексті дослідницької проблеми, позицію німецьких мистецтвознавців, засновників та послідовників рецептивної естетики Г.Р. Яусса (2007) та В. Ізера (2001), ваги набуває рецептивний аналіз і переживання, що внаслідок виникають у виконавця-інтерпретатора та слухача. Вчені також звертають увагу на важливість врахування конкретно-історичного контексту створення мистецького твору та вказують на його особливу складність у тому випадку, якщо йдеться про сприйняття і виконання творів, віддалених за часом, культурою, мистецькими традиціями тощо.

Це пояснює, на думку науковців, чому рецептивні переживання споживачів (реципієнтів) не завжди збігаються з авторським задумом, так як «потенційні обрії авторського задуму завжди ширші, ніж його окрема індивідуальна трактовка (інтерпретація). З цього погляду, 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, 2001; Яусс, 2007).

Специфічність мови музичного мистецтва визначає своєрідність аудіально-звукової, хвильової (плинної) його природи та надає музичним ритмам, мелодіям, гармонії сугестивного характеру. Ментальні особливості музики різних культур та епох, що відкривають незліченний запас варіантів та комбінацій, утворених за допомогою зіставлення мелодійного малюнку, ритму, гармонії, артикуляції, динаміки, штрихів тощо, не зменшують, а виявляють та підсилюють її потенційні можливості безпосереднього впливу на емоційну сферу, почуття людини, фізіологічний та психологічний стани.

Музика здатна викликати в людині підсвідоме бажання підспівувати, рухатись у ритмі з музикою тоді, коли музичний твір буде відтворений музикантом-виконавцем та почутий слухачем (Реброва, 2013; Чжоу Лі, 2016). Цінними є саме властивості музики, котрі зумовлюють значущість емоційно-виражальної, комунікативної, гедоністичної, пізнавально-виховної, релаксаційної функцій музичного мистецтва.

Однак, нотний текст – це ще не музика для слухачів, це лише знакова система, що фіксує послідовно-організоване поєднання висотних, ритмічних, інтонаційних, гармонійних співвідношень музичних звуків, засобів музичної виразності. Музичний твір перетворюється на багате комунікативне поле лише при вторинному відтворенні (виконанні). Він завжди потребує діалогічного акту відтворення: участі посередника – музиканта-виконавця та реципієнта-слухача (інтерпретаторів композиторської творчості). Музичні твори оживають, лише тоді, коли звучать, коли їх інтерпретують музиканти-виконавці для певної аудиторії слухачів, які їх сприймають та переживають.

На цьому тлі показовою є позиція музикознавців А. Злотніка та В. Шульгіної, які розглядають музику, як художньо-комунікативне середовище, де існують усі типи комунікативної взаємодії: персональна, міжособистісна, групова, внутрішньо групова, масова (Злотнік, Шульгіна, 2019, с. 31). Відтак вчені вказують на суб'єктність, що присутня на всіх рівнях музичного полілогу, як от: на біологічному – вік, тип темпераменту, поведінка, зовнішність, мова; психологічному – схожість чуттєво-емоційного плану творця, інтерпретатора, слухача; розумову – конкретність та образність, логіка та хаотичність, абстрактність та наочність образів музики; світоглядному – ідеали, ціннісні орієнтири, філософсько-естетична позиція (там само с. 31).

Вказуючи на синкретичність суті художньої комунікації, що виникає в процесі виконавської інтерпретації, дослідники виділяють кілька її рівнів:

- безпосередній акт комунікації (між твором і публікою), який відбувається під час активності як виконавців, так і реципієнтів;
- прихована комунікація (між глядачами), яка відбувається в процесі комунікативної взаємодії слухачів (обмін думками, враженнями, коментарями безпосередньої під час перегляду вистави, слухання виконання музичного твору);
- автокомунікація, що виникає як взаємодія (взаємовплив) у результаті присутності людей в одному художньо-комунікативному просторі, коли комуніканти свідомо чи несвідомо є одночасно і адресантами, й адресатами;
- аутокомунікація (інтроперсональна комунікація) – рівень комунікації, в якому задіяна лише одна особистість – свого роду усвідомлений внутрішній діалог (Злотнік, Шульгіна, 2019; Тао Жуй, 2021).

Цілком слушною вважаємо посилену увагу вчених на особистісно-соціальний вплив музики, її плинність, «двоєдиність» її художньо-образного сенсу, що уможливлюються як результат інтерпретаційного відтворення виконавцем, зафіксованого в нотному тексті, художнього задуму композитора та як результат особистісного усвідомленого сприйняття та переживання його сенсу споживачем (М, Демір, 2016; О. Реброва, Пань Шен, 2018; С. Шип, 2023).

На основі опрацювання та аналізу наукового доробку з проблеми інтерпретації було виявлено широкий спектр дослідницьких, музикознавчих інтересів сучасних науковців, що охоплюють вивчення механізмів інтерпретації музичних творів (Т. Підварко, 2018; О. Ляшенко, 2011), своєрідність структури інтерпретаційного процесу виконавської діяльності (Го Яньжань, 2023; О. Котляревська, 1996; В. Москаленко, 2001; О. Шикирінська, 2010; Ян Пенфей і Тан Сай, 2023 та ін.), розкривають питання культурно-естетичного, просвітницького, методичного плану, специфіки художніх, технологічних, семантичних процесів, в рамках яких виконавець транслює (інтерпретує) задум композитора (В. Кулікова, 2017; Л. Мізіна, 2006; Т. Підварко, 2018 та ін.).

Дослідники вказують на наявність певних правил інтерпретації, відповідно до яких основним критерієм трактування музичного тексту визнано історичний період написання мистецького твору та особливості їхнього сприйняття за життя композитора. В той же час учені переконують, що розвиток музичного мистецтва (виникнення різноманітних стилів та форм) сприяв підвищенню вимог до виконавців, вимагав від музикантів поглиблення знань та підвищення рівня виконавських умінь та навичок, розвитку інтерпретаторської техніки О. Ляшенко (Ляшенко, 2011).

За висловом В. Москаленка, особистісний виконавський образ, що народжується під час роботи над авторською (композиторською) версією музичного твору (процес розуміння, осягнення закономірностей та виражальних можливостей, створення виконавської версії) становить основу змістової музичної інтерпретації (Москаленко, 2001).

Цілком слушною вважаємо позицію професора Г. Падалки, яку розкриває в своїй дисертаційній роботі китайський дослідник Го Яньжань: окрім заглиблення в авторські почуття образу та обрання оптимальних виражальних засобів *музиканту-виконавцю* необхідно виявити власне розуміння музичного тексту та зуміти виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор (Падалка, 2010, с. 190, Го Яньжань, 2022, с. 41). У цій проекції особливої ваги набуває творча індивідуальність інтерпретатора. В процесі виконання музикант-інтерпретатор перетворює партитуру музичного твору, перекладає на вербально-музичну мову та доносить її до слухача так, як відчуває та розуміє її його індивідуальна свідомість. Він розкриває ідейно-образний зміст твору за допомогою художньо-виражальних та технічних засобів виконавського мистецтва.

Однак, як підкреслює В. Кулікова, механізми реалізації інтерпретації не можуть бути втілені незмінними виражальними засобами (Кулікова, 2017, с. 20). Музична інтерпретація, як продукт виконавської майстерності, виникає лише в

процесі творчого пошуку, постійних нових «винаходів», котрі уточнюють, змінюють загальну концепцію, інтонаційну сферу, інструментально-виконавські рухові дії, завдяки комплексу емоційних, психофізичних відчуттів та станів, самооцінці, саморегуляції музиканта-інтерпретатора, на основі свідомого взаємозв'язку образно-асоціативного мислення, слуху та інструментально-виконавським мислення» (там саме, с. 21). Виконавець вкладає в свою музичну інтерпретацію цілий світ почуттів зі своєї власної душі, всю силу свого таланту та досвіду.

Філатова О. доводить, що розгляд виконавського процесу як діалогу оновлює структурно-функціональний підхід до музики в зв'язку з розширенням дослідницького масштабу, коли на одному кінці – історичний досвід культури з властивим йому характером жанроутворення, а на іншому – особистісне сприйняття, авторизована оцінка семантичних властивостей музики. Авторкою також доводиться, що діалог задуму й осмислення, реалізуючись як виконавський, з'являється іманентно-музичним і цілком умовним, здійснюється через «голову» реальних суб'єктів діалогу, виступає діалогом інтерпретації і розуміння – як обмеженості семантики твору і безмежності смислових інтенцій тексту в музиці (Філатова, 2005).

Науковці й практики також визначають, що підґрунтя художньої своєрідності і цінності виконаних творів талановитими музикантами криється в тому, що при незмінному нотному тексті вони здатні «висвітлити зсередини» та вкласти туди цілий світ власних почуттів, думок, емоцій і в такий спосіб переосмислити початковий задум композитора й внести до нього зміни. Так, Л. Ауер, один з найкращих інтерпретаторів-скрипалів, підкреслював: «Неможливо визначити точний спосіб виконання артистом музичного твору. Обов'язок виконавця-інтерпретатора – поринути в дух твору та розкрити наміри композитора» (Ауер, 1922).

Про цей факт нагадує і Го Яньжань, зазначаючи, що «неможливість точної фіксації всіх параметрів уявного авторського звучання зумовлює необхідність «розкодовування» музикантом-виконавцем його художнього сенсу, тому музиканту залишається простір для варійованого інтонування нотного тексту й засобів виконавської виразності й тим самим – для спроможності надавати «його тлумаченню різноманіття відтінків» (Го Яньжань, 2023, с. 3-4).

Важливими з цього погляду є міркування Л. Масол, яка підкреслює, що в процесі інтерпретації творів музиканту-виконавцю необхідно знайти особисто значущі смисли, співзвучні його духовно-ціннісному світу та художньо-естетичному досвіду (Масол, 2004), що передбачає, на нашу думку, виникнення міжкультурно-особистісного діалогу.

Продовжуючи ці думки, зазначимо, що О. Олексюк розглядає процес виконання (інтерпретації) музичного твору як художньо-творчий процес «домислювання» закладеного автором задуму і тим самим надання виконанню музичного твору художньої цілісності (Олексюк, 2012). На думку вченої, світоглядна установка допомагає музиканту «осягнути динамічну структуру ідеального простору твору, переживати гранично смислові орієнтири музичної інформації через асоціативні предметно-смислові зв'язки» (Олексюк, 2009, с. 119).

Підсумовуючи, зазначимо, що виконавська інтерпретація музичного твору – це складна мистецько-творча діяльність, що має ґрунтуватися на цілісному й глибокому розумінні музикантом художньої сутності музичного феномену як способу духовного спілкування й охоплювати всі етапи його осягнення: від усвідомлення своєрідності соціокультурного фону виникнення твору, особливостей світогляду й персонального стилю композитора, структурно-інтонаційних і виконавських виразних засобів, передбачених у його тексті до розроблення особистої інтерпретаційної концепції, на якій закономірно відбивається творча індивідуальність інтерпретатора-митця. Отже, виконавське інтерпретування будемо розуміти як інтелектуально-творчу діяльність,

спрямовану на розкриття виразово-смыслових можливостей музичного твору, розроблення його інтерпретаційного концепту та його утілення набутими фонаційно-технічними й виразно-художніми навичками і вміннями.

Звернення до проблеми формування інтерпретаційно-педагогічної майстерності обумовило аналіз наукових розвідках українських і китайських дослідників у галузі музично-педагогічної освіти, в яких інтерпретацію творів музичного мистецтва розглянуто у синтезі її різновидів: виконавського, музикознавчого, вербально-пояснювального, мистецько-асоціативного, художньо-педагогічного, методико-технологічного.

Вчені підкреслюють, що діяльність викладача характеризує гармонійна цілісна єдність загально-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, а також професійно-особистісних якостей і здібностей (Кун Цзівей (2020), Н. Кьон (2018), Г. Ніколаї (1999; 2022), Н. Овчаренко (2014), О. Отич (2006); Пан На (2013), І. Полубоярина (2013), О. Реброва та Ху Цзіні (2022), О. Рудницька (2000), І. Ткачук (2014), О. Шикирінська (2016), Н. Юдзіонок (2011), Ян Пен (2024) та ін. Отже, не викликає сумніву, що інтерпретація музичних творів потребує від майбутніх спеціалістів якісної музично-педагогічної освіти, володіння навичками художньо-творчого спілкування, розвиненого художнього та музичного мислення, рефлексивної свідомості, методичної винахідливості, вербальної культури, володіння сучасними методиками організації й самоорганізації мистецько-пізнавальної діяльності.

О. Лактіонова-Ойцюсь акцентує, що індивідуальна інтерпретація музичного твору залежить не тільки від психологічних особливостей музиканта-виконавця, таких як: темперамент, характер, здібності, вольові якості, життєвий та музичний досвід, а й від виховного середовища, оскільки він «чує та інтерпретує музичний твір, враховуючи дух і запити своєї епохи, того середовища, де він перебуває (Лактіонова-Ойцюсь, 2017, с. 49). Отже, інтерпретацію музичного твору можна вважати результатом синтезу мистецько-творчої і дослідницької діяльності, що

вибудовується на засадах інтеграції й злиття інтуїтивно-емоційного й аналітичного осмисленого сприйняття музичного феномену, збагаченого свідомим ставленням до художньо-естетичних ідей, музично-мовленнєвих і символічно-сміслових сенсів, панівних у певному середовищі, які вплинули на світоглядну позицію і прояв мистецької індивідуальності митця та його творіння.

На цьому шляху особливо важливо досягти виховання художнього смаку і почуття стилю епохи, композитора, жанру, виконавської манери; розвитку художнього мислення студентів та активізації в них творчої ініціативи, уявлення й мистецьких асоціацій, удосконалення сценічного артистизму.

Специфічні риси педагогічної інтерпретації полягають у наданні інтерпретаційним процесам освітнього акценту та визначенні основною метою навчання й розвитку здатності до інтерпретаційно-виконавської діяльності студента-вокаліста. З цього погляду, педагогічна інтерпретація має набувати таких рис, як здатність вибудовувати індивідуальну траєкторію підготовки студентів до свідомого, збагаченого мистецькою й вокально-фаховою компетентністю оволодіння навичками всебічного аналізу творів, уміння враховувати й удосконалювати рівень їхньої музичної й підготовки, особливості прояву емоційної сфери на основі сформованих ґрунтовних знань, виконавсько-інтерпретаційної підготовки, володіння психологічно-педагогічними знаннями й досвідом педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

Отже, педагогічно-інтерпретаційна діяльність набуває ознак високої майстерності, потребує поєднання виконавсько-інтерпретаційної підготовленості й педагогічної творчості, що вимагає від педагога одночасно бути як інтерпретатором-виконавцем, так і наставником, здатним спонукати своїх вихованців до глибокого пізнання й інтерпретації. Під педагогічною інтерпретацією розуміємо процес осмислення, творчого переосмислення та практичного втілення музичного твору в навчальному контексті з урахуванням освітніх, технічних і художніх завдань, що спрямовані на розвиток виконавських

навичок учня. Вона передбачає його аналіз з метою вироблення власної інтерпретаційної концепції, вияву музично-стилістичних і виконавсько-виразних особливостей твору, а також врахування рівня вокально-технічної підготовки виконавця й адаптацію до його особистісних властивостей змісту й стилю педагогічного спілкування.

Розглядаючи особливості комунікативного аспекту удосконалення інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу, важливо уточнити сутність даного поняття.

Згідно з думками культурологів, поняття діалогу в культурному процесі має широкий і багатогранний зміст (Hall, 1976; Hofstede, 2011). Воно охоплює взаємодію між творцем і споживачем культурних цінностей, обмін досвідом між поколіннями, а також спілкування між різними культурами, що сприяє взаєморозумінню народів. Основою існування культури є взаємний обмін знаннями, досвідом та оцінками. Під час створення культурних об'єктів людина матеріалізує свої духовні сили та здібності. У процесі ж засвоєння культурного багатства вона «розпредметнює» створене, виявляє його духовний зміст і робить його частиною власного надбання. Так, Філіп Болл (Ball, 2010) розглядає музику не лише як мистецтво, а як глибоко вкорінене явище, що впливає на емоції, мислення та культурну взаємодію. Отже, цілком закономірним є висновок, що культура існує лише завдяки постійному діалогу між тими, хто її створює, і тими, хто її сприймає. Цей міжкультурний діалог визнається основним механізмом взаємодії, розуміння та оцінки культурних явищ, займаючи центральне місце у розвитку культури (Hofstede, 2011).

Відзначається, що ключову роль у збереженні культури відіграє традиція, своєрідна «пам'ять», втрата якої може призвести до руйнування суспільства. Отже феномен традиції включає такі важливі ознаки культури, як її ядро, ендогенність, тобто об'єднаність внутрішніми принципами, самобутність і специфіка культурної спадщини. Утім, не менш важливим є і розуміння того, що в процесі взаємного

пізнання й взаємодії, які стали важливою ознакою сьогодення, не менш значущу роль для подальшого розвитку національних культур, налагодження взаєморозуміння й збагачення новими ідеями, поглядами на духовні й моральні цінності й вирішення вселюдських проблем – як в різних соціокультурних середовищах розкриваються дещо по-іншому, в залежності від світоставлення й світогляду, укоріненого в певному суспільстві, панівних в ньому естетичних уявлень і художніх ідей, стану розвитку матеріальних, мистецько-мовленнєвих засобів їх утілення в мистецьких творах тощо.

Найбільш ефективнішою та найбільш безконфліктною науковці визнають взаємодію культур, які існують у межах спільної цивілізаційної традиції (R. D. Lewis, 1996; E.T. Hall, 1959; A. Giddens, 1991 та ін.).

Однак у сучасному світі все більшої значущості набуває саме взаємодія між європейськими та неєвропейськими культурами, яка впродовж цивілізаційного розвитку відбувалася різними шляхами – від поглинання однією цивілізацією культури інших традицій до проникнення нових впливів у традиційну культуру та їх співіснування і взаємовпливу. Отже, важливо знайти рівновагу цих процесів – збереженні національної культурної ідентичності й врахування здобутків багатовікової світової мистецької практики, накопичених в культурному просторі шедеврів та їхніх морально-етичних, художньо-естетичних, мистецько-технологічних ідей.

Досліджувалися і питання міжкультурного діалогу в працях зарубіжних науковців і музикознавців у контексті вокального мистецтва, в яких зазначається, що спів є найпершим і найбільш універсальними інструментом музичного самовираження, який об'єднує людей через спільне переживання. Ф. Болл пояснює це тим, що, по-перше, основні елементи, такі як мелодія, ритм і гармонія, є спільними для всіх культур, хоча вони можуть проявлятися по-різному; по-друге – науковець акцентує, що різні культури використовують вокальне мистецтво для вираження вселюдських, універсальних тем, таких як кохання, смерть, радість і

скорбота (Boll, 2010). З цього погляду особливого значення набуває праця Мілтона Беннетта (Bennett, 1986), в якій представлено погляди науковця на те, що людство пройшло певні етапи на шляху розвитку міжкультурної чутливості та емпатії, і тим самими – забезпеченню ефективного діалогу між різними культурами.

Отже, міжкультурний діалог розуміється як процес плідної взаємодії між різними культурними феноменами, який реалізується в таких формах:

- 1) діахронічній, процесуально-цивілізаційній, що відбувається завдяки взаємозв'язку і взаємовпливу певних типів культури певних епох і поколінь упродовж їхнього історичного виникнення й існування (О. Макарова, 2013);
- 2) горизонтальний, відносно синхронічний, який відображає взаємозв'язок культур, що співіснують у єдиному мистецькому просторі та проявляються у національно-етнічних особливостях, розмаїтті художніх напрямів, мистецьких течій і творчих особистостей.

Виокремимо також рівні прояву міжкультурного діалогу, який може стосуватися:

- вселюдського, цивілізаційного рівня;
- національно-етнічних проявів;
- художньо-творчих конгломерацій;
- індивідуально-персоналізованого спілкування;
- внутрішньо-діалогічного зіставлення очікуваного й реального результатів власної діяльності.

Їх різновиди відіграють особливу роль у процесі вирішення завдань нашого дослідження й визначення специфіки їх прояву в різноманітних комунікативних формах набуття вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніми викладачами вокалу. Цю специфіку ми вбачаємо у своєрідності їх прояву, які стосуються:

- мистецько-модального впливу різних видів художньої діяльності в площині трансляції й розвитку творчих ідей, де важливу роль відіграють феномени

синестезії, асоціативного уявлення (живопис-музика, скульптура-хореографія, поезія-вокал тощо) (Падалка, 2022; Масол, 2004 та ін.);

– діалогу-співтворчості між автором поетичного тексту і композитором, якій по-своєму інтерпретував його художню ідею в музично-інтонаційній формі (Го Яньжань, 2023; Ло Чао, 2018; Лю Веньцзун, 2016; Мадішева, 2002; Юник, 2018 та ін.);

– діалогу-співтворчості між автором і виконавцем як «реалізатором» його художнього задуму у тих видах мистецької діяльності, які потребують відтворення творчого продукту в «живому» реальному континуумі (музика, драматичне мистецтво, хореографія тощо) (Злотнік і Шульгіна, 2019; Павлічук і Павлюк, 2019; Ніколаї, 2024; Філатова, 2005 та ін.);

– співтворчість у сфері колективно-виконавського процесу (концертмейстер-співак, режисер-актори, постановник-хореограф – танцюристи тощо) (Економова, 2002; Мен Сіан, 2018; Петренко, 2015, Полатайко, 2010 та ін.);

– діалог-комунікація між виконавцями та споживачами їхнього мистецтва (Костюк, 1965; Самойленко, 2003; Хуан Юйсі, 2023 та ін.);

– внутрішній діалог виконавця, змістом якого стать результати рефлексивно-оцінювальних даних, які стосуються аналізу міри адекватності уявної й реальної інтерпретації, самоаналізу власного сценічного втілення розробленої інтерпретаційної концепції та оцінювання власної виконавської стабільності (Міщанчук, 2015; Рікер, 2002; Федорчук, 2014 та ін.);

– творча співпраця між викладачем і його вихованцями, спрямована на стимуляцію останніх до пізнання, інтерпретації й утілення художньо-образного змісту творів, зокрема – вокальних, у соціокультурний простір (Василішина, 2000; Лай Сяоцань, 2019; Овчаренко, 2023; Падалка, 2020; Рудницька, 2010, Щолокова, 2019 та ін.).

Отже, діалогічна форма мислення й спілкування в галузі музичного мистецтва стає підґрунтям процесу взаємного пізнання, взаємодії й співтворчості між різними культурами, мистецькими феноменами, індивідами.

Міжкультурний діалог сприяє збагаченню музичних традицій, формуванню нових художніх смислів, гармонійному співіснуванню різнокультурних ідентичностей у музичному просторі, створенню умов для інноваційного розвитку музичної культури у глобальному масштабі та вдосконаленню художньої цінності діяльності окремих творчих індивідів.

Інтерпретаційно-музична діяльність, побудована на засадах міжкультурного діалогу, має поглиблювати розуміння художнього сенсу твору завдяки проникненню в художню атмосферу і особливості виконавських традицій певного часу або художнього напрямку, в лоні якого виник музичний феномен. Їх емоційно забарвлене переживання й інтелектуально-обумовлене усвідомлення сприяє інтуїтивно-емпатійному переживанню художньо-образного змісту твору, розробленню його осмисленої, всебічно обґрунтованої й індивідуалізованої інтерпретаційної концепції та її переконливого донесення до цільової аудиторії в процесі виконавської й педагогічної діяльності.

1.1. Специфіка прояву інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу та її компонентна структура

Формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу охоплює низку теоретичних і практичних питань з музичної педагогіки і музичної герменевтики, які набувають певної своєрідності у вимірах міжкультурного діалогу. Їх успішне вирішення залежить від багатьох факторів, і перш за все, від якості професійної підготовки фахівців зазначеної галузі. Якість мистецько-педагогічної освіти сьогодення є підґрунтям створення культурно-освітнього середовища в найближчі десятиліття.

Подальші наші наукові пошуки спрямовані в площину музичної педагогіки, а саме підготовки майбутніх викладачів вокалу. Цінними в контексті нашого дослідження є наукові розвідки як українських, так і китайських дослідників у

галузі музично-педагогічної освіти, де інтерпретацію творів музичного мистецтва розглянуто в синтезі різних її видів: виконавської, музикознавчої, вербально-змістової, візуально-асоціативної, художньо-образної, педагогічної, методично-технологічної. Вчені підкреслюють, що діяльність викладача характеризує гармонійна цілісна єдність загально-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, а також професійно-особистісних якостей і здібностей (Жигінас і Нагорна, 2020; Жукова, 2003; Козир, 2008; Колесник, 2014; Кьон, 2006; Масол, 2004; Овчаренко, 2016 та ін.).

Складність інтерпретаційного процесу стосовно музичних, зокрема – вокальних творів, обумовлює важливість інтерпретації набуття майбутніми спеціалістами якісної музично-педагогічної освіти, навичок художньо-творчого спілкування, розвиненого художнього та музичного мислення, рефлексивної свідомості, методичної винахідливості, вербальної культури, володіння сучасними методиками організації й самоорганізації мистецько-пізнавальної діяльності.

Розглядаючи питання специфіки інтерпретації творів вокального мистецтва, зазначимо, що головними відмінностями цього виду музичного мистецтва є, по-перше, синкретична поетично-вербального й інтонаційно-музичного складників, які у цілісності утворюють художній сенс вокального твору. Отже, композитор, обираючи певний поетичний твір, знаходить в ньому співзвучний йому художній сенс, почуття й думки, тим самим вступаючи у віртуальний творчий діалог з поетом і намагається утілити не тільки фабулу й сюжет, а і його художній над-сенс та відтворити образ ліричного героя, його почуттів і переживань. Відтак, і виконавець-інтерпретатор має розумітися на особливостях поетичного мистецтва взагалі і на усвідомленні значущості стильових прийомів, застосованих поетом. Це дозволить виконавцю як інтерпретатору не тільки зрозуміти, чому саме цей текст привернув увагу композитора, а й більш глибоко зануритися у його поетичну атмосферу і усвідомити, якими саме музично-інтонаційними й виражальними засобами відтворено його художньо-образну сферу й жанрово-стильові

особливості, в чому саме проявляється індивідуальність його «прочитання» композитором.

Особливо слід підкреслити, що для діяльності співака більшою мірою, ніж для інших представників виконавського мистецтва (наприклад, інструменталістів), важливими є зовнішні прояви артистизму. Адже співак безпосередньо «спілкується» зі своїми слухачами, безпосередньо звертаючись до них, що зумовлює роль кінесики, міміки, погляду, жестів, постави, які сприяють відтворенню певного настрою і характеру твору та впливають на здатність співака досягти художньо-сугестивного (за Н. Кьон) впливу на слухачів.

Дещо іншим, але не менш важливим є прояв артистизму співаків під час виконання оперних творів. Зрозуміло, що оперний спектакль є синтезом декількох видів мистецтва, зокрема музичного й драматичного, що обумовлює необхідність оперним виконавцям володіти майстерністю сценічного спілкування, створення образу свого героя, поєднання співу з акторською грою тощо.

У цій проекції особливої ваги набуває творча індивідуальність інтерпретатора. В процесі виконання музикант-інтерпретатор «оживляє» партитуру музичного твору, розкриваючи ідейно-образний зміст твору за допомогою художньо-виражальних та технічних засобів виконавського мистецтва й доносить його звучання до слухачів відповідно до його власного, індивідуального усвідомлення.

Спираючись на вищезазначене, акцентуємо, що інтерпретація вокальних творів є складним процесом вияву та усвідомлення специфічних особливостей творів вокального жанру, який реалізується як комунікативний процес на різних рівнях його прояву: від виникнення художньої ідеї до його втілення в музичній формі, яка набуває емоційного наповнення завдяки її інтерпретації й втіленню виконавсько-технічними засобами виконавського утілення художньо-образного змісту з метою впливу музично-виконавської діяльності на цільову аудиторію.

Не менш важливо, що інтерпретація вокального твору є не тільки мистецько-творчою, а й дослідницькою діяльністю, що вибудовується на засадах інтеграції й злиття інтуїтивно-емоційного й аналітичного осмисленого сприйняття музичного феномену, збагаченого свідомим ставленням до художньо-естетичних ідей, музично-мовленнєвих і символічно-сміслових сенсів, панівних у соціокультурному середовищі, які вплинули на світоглядну позицію і прояв мистецької індивідуальності митця та його творіння (Федоришин, 2005).

Специфіка інтерпретаційної майстерності викладача вокалу полягає в поєднанні виконавського і педагогічного вимірів трактування сенсу творів, оволодіння якими потребує усвідомлення світоставлення, панівних естетичних орієнтацій, мистецьких інтересів суспільства в кожен історико-культурний період. Цей факт має не тільки усвідомлюватися інтерпретатором – педагогом і студентом-виконавцем, а й становити підґрунтя вияву причинно-наслідувальних зв'язків між невлучно-мінливими художньо-емоційними почуттями і матеріально-конкретними засобами їх породження. Відтак, це потребує від майбутнього фахівця набуття глибоких знань в галузі історії, теорії музики, розвинених музично-слухових аналітичних здібностей і рефлексивної свідомості, а також здатності до художньої емпатії, співпереживання автору твору й, за Ло Чао, спроможності персоніфікувати його героя (Ло Чао, 2018).

Отже, в процесі розроблення індивідуалізованого інтерпретаційного концепту твору та його виконавського втілення це усвідомлення трансформується у суб'єктивно-варіативну форму. Такий взаємозв'язок пізнання та творчого осмислення виникає завдяки складній взаємодії емоційно-інтуїтивних, перцептивно-інтелектуальних та аналітично-пізнавальних процесів. Ці процеси формуються завдяки розвиненому художньо-образному мисленню інтерпретатора, його здатності до емпатії та співпереживання, а також накопиченню художньо-асоціативних уявлень. Завдяки цьому в процесі пізнання виникає віртуальний духовний діалог з автором, спрямований на проникнення в сутність його художньої

ідеї, драматургію емоційно-інтелектуального напруження та розкриття художньо-образних смислів твору в процесі його виконання, що становить наступну ланку його транслявання, тобто спілкування-донесення до слухачів.

У цілому реалізація цих положень має сприяти більш глибокому проникненню здобувачів у потенційно закладені в тексті твору художньо-цілісні ідеї та уявлень, що дозволить їм всебічно осмислити його унікальність й сприятиме розробленню індивідуалізованого інтерпретаційного концепту вокального твору.

Уточнимо, що під поняттям інтерпретаційного концепту розуміємо побудову виконавської моделі на засадах всебічного й обґрунтованого розкриття логіки розгортання художньо-образного сенсу твору з врахуванням історико-світоглядного, національно-культурного, художньо-естетичного й інтонаційно-музичного контекстів його створення та визначення доцільних засобів її виконавсько-виразного й сценічно-артистичного втілення.

У попередньому розділі роботи ми зазначали, що особливою формою інтерпретації є її реалізація в процесі педагогічної діяльності. Її специфіка полягає в тому, що, по-перше, завданням цього процесу є не підготовка до власного утілення розробленого інтерпретаційного концепту, а спонукання вихованця до поглиблення свого розуміння художнього змісту твору, прояву свого індивідуально-особистого ставлення до його художньої ідеї й самостійного винаходу засобів її утілення й логіки розгортання інтонаційно-емоційних подій.

Важливо, що в процесі педагогічної інтерпретації викладач має орієнтуватися на рівень підготовленості та індивідуально-особистісні властивості свого вихованця, його психологічні особливості – темперамент і емоційність, музично-освітній ценз, музичний смак і здатність до спостережливості й самостійного, критичного мислення, що впливатиме на вибір ним способів пояснення і спонукання студента до власних роздумів, активізації творчої уяви, пізнавальної й рефлексивної активності.

Зрозуміло, що цей шлях передбачає постійний обмін викладача і студента думками, встановлення довірливого, емоційно-позитивного тону спілкування, який сприятиме прояву художніх емоцій, фантазії, натхнення, активізації мистецьких асоціацій та інтуїції, збагаченню знань і досвіду сприйняття, переживання, осмислення співаком вокального репертуару. Відтак, слід приділяти належну увагу забезпеченню комфортного середовища й творчої атмосфери й тим самим сприяти формуванню у виконавця здатності як висловлюватися, обґрунтовуючи власну версію інтерпретації вокального твору, так і реалізувати її у виконавському процесі.

Отже, педагогічна інтерпретація вокальних творів пов'язана з вміннями майбутніх викладачів вокалу ставити та виконувати завдання з вироблення інтерпретаційної концепції й деталізованого художньо-динамічного плану виконавської інтерпретації інших співаків-комунікаторів на засадах прояву певної емпатії й володіння майстерністю педагогічно-діалогічного спілкування.

Узагальнюючи, визначимо сутність інтерпретаційної майстерності викладачів вокалу як здатність ефективно й індивідуалізовано спрямовувати набуті виконавсько-інтерпретаційні вміння й психолого-педагогічну освіченість на виховання у майбутніх студентів потреби в глибокому пізнанні й творчій інтерпретації вокального репертуару.

Спираючись на представлене вище розуміння сутності інтерпретації в музично-педагогічній діяльності, спрямуємо дослідницьку увагу на виявлення комплексу знань, вмінь і навичок, формування яких необхідно передбачати в процесі підготовки викладачів вокалу до інтерпретації вокальних творів. Їх набуття має становити підґрунтя у визначенні компонентів інтерпретаційної майстерності й стати запорукою здатності майбутнього спеціаліста розробляти й не просто породжувати й реалізовувати певні ідеї, а створювати адекватну художньо-образному змісту і жанрово-стильовим особливостям твору його інтерпретаційну концепцію.

Сутність поняття «інтерпретаційна концепція» ми розуміємо як розроблення художньо-виконавської моделі твору, що вибудовується на засадах усвідомлення особливостей соціокультурного й художнього-естетичного середовища, під впливом якого відбувається становлення музичного мистецтва, формується світогляд й індивідуальний «почерк» композитора, поєднаний із врахуванням особливостей музично-мовленнєвого, «інтонаційного тезаурусу» епохи, художнього напрямку або національно-орієнтованого мистецтва, що в сукупності сприяє проникненню в сутність художньої ідеї певного твору і розроблення стратегії її утілення відповідними засобами виконавської або педагогічної реалізації (Кьон, 2006).

Розроблення інтерпретаційної концепції вокального твору потребує від здобувача глибокої фахової, зокрема – музикологічної, психолого-педагогічної й вокально-методичної ерудованості, досвіду самостійної музично-пізнавальної й творчої діяльності, розвинутої інтуїції й здатності до висування оригінальних і обґрунтованих ідей, які дозволять йому створити власну, змістову й логічну версію розкриття художньо-образного змісту й духовно-емоційної атмосфери твору та реалізувати її в процесі навчальної, виконавської або вокально-педагогічної діяльності.

Отже, досягнення інтерпретаційної майстерності здобувачів має забезпечуватися сформованістю відповідних компонентів їх прояву.

Насамперед, звернемо увагу на те, що майбутні викладачі вокалу, як зазначають І. Барановська й Н. Мозгальова (2019), Жень Сінъян (2019), Г. Ніколаї і Сунь Жуй (2022), Н. Овчаренко (2014), мають бути «поліхудожньо обізнаними», усвідомлювати семантичну значущість структурних компонентів музичного тексту, враховувати значущість історичного контексту, розробляти концепції й технології цілісного герменевтичного аналізу творів, що дозволить їм усвідомлено сприймати художні образи та їх інтерпретувати (Шип, 2023).

Так, Г. Ніколаї вказує на важливість поліхудожньої обізнаності здобувачів, забезпечення якої дозволяє «створювати цілісні художні образи, оперуючи вокально-слуховими, пластично-зоровими, та поетичними уявленнями й асоціаціями в їх синестезії» (Ніколаї, 2022, с. 47). Адже, на думку вченої, саме узагальнення набутих знань і досвіду втілюються у створенні переконливих художньо-образних трактовок вокальних творів за допомогою методу герменевтичного кола як способу розуміння тексту, контексту і підтексту композиторського задуму в їх синкретичній єдності (там само, с. 48).

Ян Пенфей акцентує на важливості ґрунтовної музикологічної підготовки співака, його історико-стильової обізнаності, що створює передумови для розвитку в нього власного музичного смаку, здатності до художньо-цілісного й аналітичного сприйняття та інтерпретації музичних творів (Ян Пенфей, 2023, с.130).

Го Яньжань (2023, с. 3) підкреслює, що інтерпретація музичних феноменів відбувається завдяки здатності викладача вокалу проникати в глибинну сутність музичних творів, розуміти специфіку музичного матеріалу (художню ідею, форму, коло емоцій, технічних завдань), відтворювати власний художньо-інтерпретаційний задум вокального твору. Така інтерпретаційна здатність формується в процесі здобуття якісної музично-теоретичної освіти, розвитку навичок всебічного цілісного й герменевтичного аналізу, удосконалення рефлексивної свідомості, розвитку самостійності та гнучкості музичного мислення, артистизму, творчої активності та свободи.

Аналізуючи сутність поняття «педагогічно-інтерпретаційна майстерність», китайський дослідник доводить, що цей феномен являє собою цілісну, інтегративну властивість, яка утворюється на засадах глибокого засвоєння й інтеграції фахових знань, опанування виконавських і педагогічно-вербальних інтерпретаційних умінь, що втілюються у процесі набуття виконавсько-фонаційних, технічних, виразно-артистичних навичок і вмінь, а також удосконалення певних особистісних властивостей, які в сукупності закладають

підґрунтя здатності «переконливо і натхненно представляти учням власну версію трактування художнього сенсу музичних творів та спонукати до їх поглибленого всебічного аналізу і самостійної інтерпретації вокального репертуару» (Го Яньжань, 2023, с. 4).

До таких властивостей науковець відносить, зокрема, гнучкість мислення, активне творче уявлення, професійну відповідальність, готовність до постійного професійного самовдосконалення тощо. З врахуванням означеного, структуру педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутнього викладача вокалу Го Яньжань представляє в єдності чотирьох компонентів, а саме: інтерпретаційно-персоналізованого, художньо-гностичного, виконавсько-інтерпретаційного та вербально-комунікативного компонентів (там само, с. 5).

Неординарний спосіб інтерпретації музичного твору на засадах проникнення у його глибинний сенс пропонує Ло Чао, звернувшись до ідей технології персоніфікації. Науковець пише, що осмисленню художніх образів сприятиме ставлення до героя, який трактується не тільки як персонаж, а і як результат персоніфікації специфічних особливостей творчості композитора, характерних ознак культурологічної епохи, художнього стилю, жанру тощо. У зв'язку з цим, на думку автора, «концепція трактування художнього образу як персоніфікації комплексу смислів розширює межі досягнення і осмислення твору мистецтва» (Ло Чао, 2018, с. 8). Отже, в межах даного підходу художній образ «розуміється й інтерпретується як персоніфікація авторської ідеї», укладена в безліч смислів – психологічно-емоційного, культурологічного, соціально-історичного, художньо-культурного наповнення, «пізнаючи які, виконавець вступає у творчий діалог в межах цих мистецьких проявів» (там само, с. 8.).

Цінною для нашого дослідження є думка китайських дослідниць Лю Веньцзун, яка вивчала питання вокальної підготовки та формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Авторка акцентує увагу на такому напрямку вокальної підготовки, як практика

герменевтичного прочитання вокального твору, який засновується на трактуванні художнього образу через аналіз комплексу специфічно-мистецьких, психолого-емоційних, соціокультурних смислів й акцентування на розвитку творчої рефлексії, здатності до самоорганізації й творчого саморозвитку та самореалізації (Лю Вейцзун, 2016).

Нам також імponує думка Лю Веньцзун про те, що формування вокально-педагогічної майстерності має відбуватись з урахуванням національної специфіки звукоутворення, котре історично формується на співацьких народних традиціях тої чи іншої країни. Наприклад, у китайській мовленнєвій традиції спостерігається тісний взаємозв'язок між словом та співом, оскільки інтонація, наспів є необхідним елементом китайського слова. За допомогою інтонаційних відтінків, яких в китайській мові чотири: висхідна, низхідна, рівна та спадна висхідна, цей східний народ відрізняє однакові за складом мовні звуки, а «поетичний текст, що виражається в звучанні, перетворюється на «мовну поему» (Лю Веньцзун, 2016, с. 21).

Отже, формування інтерпретаційної майстерності майбутнього викладача вокалу ми розглядаємо як невід'ємний вектор підготовки до вокально-виконавської, вокально-педагогічної та вокально-просвітницької діяльності. На основі вищевикладеного репрезентуємо сутність інтерпретаційної компетентності майбутніх викладачів вокалу як багатоаспектний п'ятикомпонентний конструкт, що містить особистісно-мотиваційний, фахово-гностичний, аналітико-герменевтичний, виконавсько-артистичний, комунікативно-методичний компоненти.

Особистісно-мотиваційний компонент є важливим чинником формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу, що забезпечує спрямованість особистості до мотиваційних усвідомлень, переконань та перетворень.

У сучасному науковому дискурсі поняття «мотивація» зазначається що воно походить від слова «мотив» – підстава чи привід для будь-якої дії чи вчинку (в перекладі з лат. *moveo* – штовхаю, рухаю). Отже, його сутність досліджується у двох аспектах: як система чинників, що визначають поведінку й діяльність конкретної людини, а також як характеристику процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність людини, спрямовує її на саморозвиток, самовдосконалення та самореалізацію.

У довідниковій літературі зазначено, що «особистість – це ознака свідомого індивіда, яка являє собою сукупність соціально вагомих якостей, що визначають її унікальність та здатність освоювати й змінювати себе і світ (Словник, с.12). Відтак, мотивація обов’язково містить особистісний інтерес. Закономірним вважаємо те, що перед здійсненням певної дії, кожен раз потрібно усвідомлено зробити вибір, обрати шлях «як чинити чи діяти далі?», «чому?, навіщо?, з якою метою?» так необхідно (*краще*) діяти. Усвідомлення особистістю власної потреби вчені називають актом мотивотворення, тобто актом наповнення мотиву певним особистісним змістом.

В Українському педагогічному словнику за ред. С. Гончаренко зазначено, що спонукальним чинником дій можуть бути різні мотиви: «уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини» (Гончаренко, 1997, с. 217). Дії (*вчинки*), що зовні однакові, можуть відбуватись завдяки мотивам, що різняться за своєю силою, особистою та соціальною значущістю. Можна вважати, що характер освітньої діяльності визначає її полімотиваційність. Вона завжди є наслідком внутрішніх збуджень та потреб майбутнього викладача вокалу. Потреби визначають та реалізуються в багатьох мотивах, котрі задовольняються взаємопов’язаними освітніми цілями та стають стимулами для здобуття якісної музично-педагогічної освіти.

Мотиваційну сферу людини сучасні вчені оцінюють за розвиненістю й різноплановістю мотивів, їх гнучкістю, рухливістю взаємозв’язків, ієрархічністю.

Наприклад, на перших етапах навчання вокалу зацікавленість та активну реакцію здатен викликати будь-який музичний матеріал. Кожен подальший рік опанування мистецтва вокалу характеризується появою вибірковості до вибору вокальних творів для вивчення, до обрання виконавських еталонів тощо.

Поділяємо думку вчених про те, що мотивація поєднує в собі сукупність особистісних мотиваційних чинників, котрі носять суто індивідуальний характер та спонукають майбутнього викладача вокалу до активних занять вокалом, до набуття виконавсько-інтерпретаційної майстерності, орієнтують на усвідомлення ціннісних аспектів інтерпретаційної діяльності, на розуміння значущості ролі викладача-інтерпретатора, на набуття досвіду інтерпретаційної діяльності під час навчання в педагогічному вузі.

Наприклад, Я. Сікора вказує, що всі складники структури мотивації майбутніх вчителів до здобуття професійної компетентності вказують на особистісний характер мотивів, як от: задоволення від самої діяльності; значущість для особистості безпосереднього результату діяльності; мотивована сила винагороди за діяльність; вимушений тиск на особистість. (Сікора, 2007, с. 113-114).

Значимими вважаємо наукові вислови Ю. Ростовської, яка підкреслює, що формування «мотиваційного поля» здобувачів «зумовлено розвитком особистості» (Ростовська, 2016, с. 94). На думку дослідниці, під час навчання важливо розвивати дві групи мотивів, а саме: мотиви, які вказують на особисте ставлення до музики та задоволення від музичної діяльності; мотиви, пов'язані з виконавською майстерністю та процесом творчої самореалізації особистості. Для успішного навчання студент має володіти «унікальним співвідношенням ціннісних орієнтацій і мотиваційно-вольових переживань; змістовною спрямованістю потреб, спонук, інтересів і прагнень; способами набуття музичних знань, умінь і навичок та їх реалізації у виконавській діяльності; життєвим і художнім досвідом» (Там само).

Цінною є думка Чжоу Лі, який виокремлює в мотиваційній сфері творчої особистості пізнавальний (творчі пошуки виконавських, технологічних, сценічних, художніх засобів, спрямовані на реалізацію особистої творчої програми) та емоційний (здатність побудувати власну художню концепцію музики) елементи, що тісно взаємодіють та утворюють єдиний мотиваційний простір (Чжоу Лі, 2016, с. 66).

Лінь Янь, вивчаючи структуру готовності вчителів до художньо-інтерпретаційної діяльності, вказує, що мотивація – це явище, що має «цільовий характер, спонукається потребою, виражається в інтересах, прагненнях, та намірах тощо». Автор зазначає, що повноцінне функціонування успішного викладача музичного мистецтва забезпечують два мотиваційні фактори: потреба і мотив. Тільки конкретний особистісний мотив «може забезпечити художню спрямованість, організованість та практичну доцільність інтерпретаційної діяльності вчителя музики» ((Лінь Янь, 2019, с. 139).

Мотивація, що супроводжує творчий процес створення виконавської інтерпретації вокального твору, на думку дослідника, підтримується енергією, яка знаходиться в самому предметі творчості (там само, с. 141). Наприклад, для виконання конкретного завдання: продумати інтерпретацію народної пісні задля розкриття традиційної мелізматика, здобувачу необхідно вийти за межі наявних знань та докласти певних зусиль.

Лінь Янь вивчає мотиви здобувачів різних курсів та вказує, що розвиненість та ієрархія мотивів має тенденцію змінюватись протягом здобуття спеціальних знань та заглиблення в спеціальність. На думку молодого вченого, мотивація до художньо-інтерпретаційної діяльності ґрунтується на естетичних, пізнавальних потребах, потребі у виконавському самовираженні, прагненні до удосконалення вокально-педагогічних здібностей, до актуалізації потенційних можливостей, таких як: володіння голосом, знання та техніка виконання прийомів художньої виразності, широка ерудиція в галузі мистецтва (вокального мистецтва), художня

освіченість, інтерпретаційна творчість, а також підстави до врахування комерційних інтересів та потреб, що пов'язані з можливістю отримати гідну матеріальну винагороду за професійну діяльність (Лінь Янь, 2019, с. 140).

Також Лінь Янь надає вагомого значення зовнішнім організаційним мотивам. Систематичність занять та чіткий сталий розклад «створюють додаткову мотивацію підготовки до занять та їх регулярного відвідування» (Там само). Стає зрозумілим, що мотивація здобувачів залежить від педагога (зміст дисциплін, вибір методів та технологій навчання вокалу тощо) та якості організації освітнього процесу.

О. Щолокова вказує, що здобувачів необхідно мотивувати на отримання знань з педагогіки, традиційних та інноваційних методик навчання вокалу. В педагогічній практиці, наголошує вчена, проблема художньої інтерпретації змикається з проблемою ретрансляції мистецьких знань у педагогічній (Щолокова, 2011, с. 73). У процесі удосконалення мотиваційної сфери майбутніх викладачів вокалу варто враховувати публічний характер їхньої педагогічної й виконавської діяльності, яка здійснюється для певної аудиторії або слухачів, а отже вимагає вмінь керувати своїми емоціями та настроями – як під час уроку, так і під час презентації вокального репертуару певній аудиторії.

Отже, особистісно-мотиваційний компонент структури інтерпретаційної компетентності вказує на необхідність врахування характерних якостей особистості майбутнього викладача вокалу, стимуляції в нього стійкої зацікавленості в професійному зростанні, почуття задоволення від процесу навчання, виховання відданості обраній професії. Важливо усвідомлювати, що викладач – важливе джерело професійної мотивації, він є джерелом сугестивного впливу на підсвідомість, сприяє якісним змінам у системі поглядів і оцінок майбутніх викладачів, формуванню нових цілей, завдань та інтересів, надає їм нового смислу та стає початком професійно-особистісного зросту. Перед викладачами педагогічних вузів постає нелегке завдання: викликати в здобувачів

інтерес, заінтригувати, сформувати потребу, заставити замислитись, включитись в самостійний пошук, викликати післядію, переконати у важливості, вплинути на емоційну сферу, спрямувати на усвідомлене становлення, на формування інтерпретаційної компетентності (Каплінський, Хникін, 2021, с. 184). Ефективність такого впливу залежить від особистісного авторитету викладача та налагодження творчої педагогічної взаємодії зі здобувачами.

У той же час досягнення інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу потребує оволодіння значною інформаційно-знаннєвою базою в галузі гуманітарної, мистецької освіти, змістом психолого-педагогічних і фахових (музикознавчих, вокально-методичних) дисциплін. Цілком обґрунтованою вважаємо думку китайського дослідника Чжоу Лі, який визначає спектр фахових знань, необхідних викладачу вокалу для «побудови музично-інтерпретаційного проєкту музичних творів» – це знання з історії та теорії музики, «арсенал засобів виконавської виразності», методичні прийоми розвитку музичної пам'яті, слухового контролю тощо (Чжоу Лі, 2016, с. 72). Якісна педагогічна робота сучасного викладача вокалу, як зазначає Є. Іванова, також передбачає пізнання законів «аранжування, перекладання, композиції, інтерпретації, роботи з комп'ютерним обладнанням, цифровими та аналоговими інструментами» (Іванова, 2007, с. 58).

Враховуючи те, що інтерпретаційна майстерність є важливим елементом вокально-виконавської, вокально-педагогічної та вокально-просвітницької діяльності майбутнього викладача вокалу, можна стверджувати, що ознаки фахово-гностичної регуляції проявляються в процесі кожного виду професійної діяльності. Ці ознаки Лю Веньцзун визначає такими параметрами, як: «схильність до багатозначності музичного образу; творче бачення проблемного і таємного (неоднозначного в кожному явищі та феномені музичного мистецтва); якість образного сприймання музики й зміни чуттєво-змістових нюансів; легкість у варіюванні засобів інтонаційної виразності у передачі різноманіття почуттів та

образів, багатство музичних та позамузичних асоціацій під час сприймання як творів музичного мистецтва, так і широкого кола естетичних явищ; висока спонтанність, непередбаченість вербальних і невербальних їх виразних проявів; «ансамблева» або «контрапунктична» активність висловлювання, чутливість до аудіального середовища, музично-партнерська сенситивність; оригінальність, самобутність трактування й інтонування музичних творів (Лю Веньцун, 2016, с. 42).

Отже, в процесі формування інтерпретаційної компетентності здобувачі мають активно включатися в складний багаторівневий процес наукового і духовного пізнання мистецьких, зокрема – вокальних феноменів. Варто також враховувати, що досягнення знань духовного порядку потребує емоційної чутливості, здатності до співпереживання, емпатії й прояву інтуїції, які впливають як на якість сприймання художньо-образного змісту творів, так і на активізацію творчої уяви й переживання й усвідомлення унікальної художньої ідеї, вкладеної автором у своє творіння.

Покладаючись на вищевикладене, другим компонентом інтерпретаційної компетентності визначаємо *фахово-гностичний*. Саме цей компонент торкається різних рівнів наукового пізнання вокальних творів, що ґрунтуються на глибоких фахових знаннях та широкій мистецькій ерудиції.

Наступним компонентом інтерпретаційної компетентності майбутнього викладача вокалу визначаємо *аналітико-герменевтичний*. Розглянемо його значимість більш детально. Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних вчених показав, оволодіння методикою всебічного аналізу твору. Адже саме в його процесі розгортається цілеспрямоване, сумлінне й поетапне досягнення музичного, поетичного тексту вокального твору, приділення уваги авторським ремаркам і вказівкам щодо динамічних відтінків, дотримання нюансів темпу, фразування та ін., тобто осмисленням взаємозв'язків між музичною мовою та виразним інтонуванням. Цей «до-концертний» період Т. Жигінас та О. Нагорна

характеризують як «час від осмислення до наскрізного осягнення (вокально-технологічного та художньо-експресивного) виваженого вибору виражальних засобів» для власної інтерпретації вокального твору (Жигінас, Нагорна, 2020).

Щоб розкрити таємниці авторського задуму на вокальних заняттях, здобувачі, з одного боку, мають неодноразово й ретельно вслухуватися у його звучання й переживати художнє враження під час його сприйняття та поєднувати його з послідовним переходом від диференційованого до цілісного й герменевтичного аналізу, усвідомленням значущості як окремих інтонаційно-мовленнєвих елементів вокального твору, так і, що надважливо, унікальності їх зіставлення, взаємовпливу у відтворенні цілісного, творчо-результативного феномену. На цих засадах виконавець має досягати художнього, емоційно-перцептивного враження: адже центральним ціннісним продуктом інтерпретаційного процесу є художній образ вокального твору.

Відтак, інтерпретатор, майбутній викладач вокалу, має не тільки добре розуміти музичний текст, а й бути здатними до емпатії та цілісного сприйняття, володіти риторичними основами музичної герменевтики, зокрема ефективними комунікативними принципами та способами впливу та переконання, з урахуванням особливостей слухацької аудиторії (Степанова, 2019). На думку провідних українських науковців інтерпретація вокального твору в гармонійному поєднанні інтелектуальної, аналітичної, емоційної основ здійснюється в межах «герменевтичного кола», тобто коли цілісне осягнення та розуміння авторського замислу вокального твору створює певні обмеження для інтерпретаційного процесу, так як відбувається на основі осмислення його окремих частин і навпаки. (Жигінас, Нагорна, 2020; Щолокова, Мозгальова, Барановська, 2019).

Звертаючись до довідникової літератури, нагадаємо, що музичний аналіз – це теоретична галузь музикознавства, що «вивчає будову музичного твору, його процесуально-драматургічні властивості, специфіку функціонування системи музично-виражальних засобів кожного елементу» - мелодії, гармонії, фактури

музичного твору. (Енциклопедія сучасної України). Аналіз творів такого типу звичайно визначають як диференційований, метою якого є визначення особливостей, ролі і функцій різних мовленнєво-інтонаційних елементів.

Поєднання інтонаційного, гармонічного, поліфонічного, структурного, драматургічного, архітектонічного та інших аспектів диференційованого аналізу в їх синкретичному взаємозв'язку, доповнених усвідомленням особливостей історико-культурного контексту в єдності філософських, психологічних, естетичних уявлень і традицій, становлять підґрунтя цілісного музичного аналізу, який дозволяє вивчати музичний твір в єдності змісту і форми, жанрово-стильового аспектів.

Отже, для здійснення аналітико-синтетичної роботи з аналізу й вивчення вокального твору, вкрай важливим є загально-інтелектуальна підготовленість майбутнього викладача вокалу, сформованість ціннісно-смакових орієнтирів та наявність аналітичних умінь та навичок. З цього виходить, що інтерпретація вокальних творів як цілісного музично-поетичного феномену забезпечується єдністю наукового й художнього пізнання та мистецько-духовною готовністю музиканта до відтворення художньо-образного змісту твору через прояв власного ставлення до його утілення.

Отже, ми цілком суголосні із визначенням сутності інтерпретаційного процесу як акту творчо-аналітичної роботи з творчої ретрансляції художньої інформації, власних переживань і роздумів, особистого досвіду, що активізують процеси музичного мислення «із всіма смисловими компонентами світогляду, світосприйняття та світовідчуття» (Ліва, 2017, с.104).

Ключовою процедурою в процесі вокально-інтерпретаційної діяльності постає вміння творчо осмислити музичний і поетичний текст крізь призму власних почуттів, переживань, досвіду. Художня версія вокального твору, тобто його власна інтерпретація створюється на основі чуттєвого переживання та усвідомлення музично-стильових, інтонаційно-мовленнєвих, семантико-

комунікативних засобів, коректного декодування музичної й поетичної складових вокального твору, «фонаційного та вокально-мовленнєвого перетрансформування нотно-сміслового начала у вокально-смісловий вимір» (Жигінас, Нагорна, 2020, с.76), що власне ми розуміємо як форму духовного спілкування.

Відтак, *аналітико-герменевтичний* компонент інтерпретаційної компетентності майбутнього викладача вокалу має стати концептуальним ядром, надаючи інтерпретатору-митцю можливості виявити й обґрунтувати особливості унікального музичного твору і на цих засадах вступати у художню співтворчість із своїми вихованцями за допомогою вербальних, інтонаційно-музичних, специфічно-вокальних способів виразу своїх уявлень і розуміння художньо-образного сенсу вокального репертуару й стимулювати їх до висування власних ідей і розроблення виконавсько-інтерпретаційних концепцій.

Доречно помітити, що майбутнім викладачем вокалу ці властивості набуваються, насамперед, в результаті набуття власного досвіду розроблення й яскраво-переконливої, виконавсько-артистичної реалізації інтерпретаційного концепту: надалі цей процес що стає підґрунтям його узагальнення й педагогічного осмислення, і тим самим уможливорює подальше транслявання власного досвіду в педагогічній діяльності.

При цьому суттєву роль відіграє здатність виконавця спрямовувати своє виконання на здійснення художньо-сугестивного впливу на слухачів, а педагога – здатність до співпраці із своїми вихованцями й досягнення з ними творчого взаєморозуміння задля досягнення бажаного результату й формування в них уявлень щодо важливості надання своєму виступу комунікативного спрямування, підсиленого концентрацією сценічної уваги, самоконтролю й володінням навичками емоційно-вольової саморегуляції, що в сукупності сприяє досягненню співаком творчого натхнення й художньо-сугестивної впливовості в процесі його виконавської діяльності.

Виходячи з цих міркувань, наступний компонент ми визначили як *виконавсько-комунікативний*.

Вокальне мистецтво сьогодення відрізняється зростанням інтересу до розмаїття музичних стилів – від вокальних старовинних творів і до творчості сучасних композиторів, що викликає необхідність у набутті виконавської універсальності, а з цим – і оволодіння майстерністю їх інтерпретації, фонаційною технікою і відповідними виконавськими манерами, досягаючи утілення їхнього художньо-образного змісту, відповідно художнім уявленням і намірам композитора певного часу або художнього напрямку. Це висуває високі вимоги не тільки до здатності вірно інтерпретувати твори, які опановує співак, а й володіти різноманітним прийомів, які дозволяють варіювати темброві, динамічні, артикуляційно-штрихові прийоми, демонструвати культуру фразування, почасти – навички вокальної імпровізації у виконанні вокальних творів доби Ренесансу й раннього Бароко тощо.

Так, Ян Пенфей, вивчаючи методологічні та методико-практичні засади формування вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва, вказує, що «втїлити ідеальні інтонаційні уявлення в реальний виконавсько-інтерпретаційний результат» співакові дозволяють вокально-виконавські вміння, зокрема – володіння якісними фонаційно-технічними і виразно-вокальними навичками. Процес їх формування складний та тривалий, потребує «врахування різноманітних факторів впливу на його перебіг – від психофізіологічних, психологічних, до індивідуально-особистісних і соціокультурних» (Ян Пенфей, 2024, с. 131).

Отже, зрозуміло, що досконале володіння своїм голосом потребує належного ставлення до опанування системою виконавських навичок на високому рівні автоматизованості й здатності що їх варійованого застосування в різних музичних контекстах. Тому саме завдяки набуттю належних знань і досягненню високого рівня технологічно-виконавської майстерності вокаліст набуває можливості

наблизитися у своєму виконанні-інтерпретації до художнього задуму його автора, й розкривати його задум з позицій сьогодення, вступаючи тим самим у міжкультурний, творчий діалог.

Дослідники звертають особливу увагу на психофізіологічну та виконавську природу співу, на специфіку різних виконавських манер – народну, академічну, естрадну та специфіку виконавської техніки в різні періоди становлення європейського вокально-виконавського мистецтва, в різних національних культурах.

Підкреслюють науковці й важливість визначення майбутніми співаками власного виконавського стилю та роль викладача у цьому процесі як порадирика й наставника, а також те, що цей факт суттєво впливає на особливості вокальної техніки, яку має опановувати співак, щоб досягти майстерного й артистичного виконавського рівня (Горобець, 2018, с.503). Крім того, сьогодні все частіше предметом обговорення стає можливість співака-початківця опановувати паралельно різні вокальні техніки і тим самим досягати універсальності й розширяти поле своїх виконавсько-творчих можливостей (Н. Кьон і Н. Битько, 2017; Го Сяофен і Цуй Шилін, 2022).

Отже, не підлягає сумніву той факт, що набуття виконавської вправності співаком є неодмінно. умовою втілення ним розробленого інтерпретаційного концепту вокального твору, як і те, що його утілення потребує здатності вокаліста демонструвати своїх кращі досягнення в умовах прилюдного виконавства, тобто досягати сценічного артистизму і художнього впливу на сприйняття слухачів. Тим самим утілення художньо-образного змісту музичних творів за участю посередників — музикантів-виконавців, перетворює процес інтерпретації вокального твору на «багате комунікативне поле».

Сутність цього процесу детально характеризує О. Шевцова, яка зазначає, що саме завдяки такій діалогічності відбуваються складні внутрішні психологічні перетворення слухача-реципієнта. Вони проявляються в заглибленні у почуттєву

стихію твору, активізації механізмів співпереживання, емоційного співзвуччя та відкритості синтонії, тобто досягненні стану гармонії із собою та навколишнім світом. Завдяки цьому, на думку вченої, автор твору постає у свідомості інтерпретатора як віртуальна взаємодійна сторона діалогу, зі своєю художньо-смісловою позицією, втіленою у створеному ним мистецькому феномені. Це відчуття спричиняє внутрішній духовний «діалог» виконавця, який забезпечує відповідність його внутрішнього стану та уявлень духовній сутності музичного твору, його художньому сенсу, а також світорозумінню та естетико-ціннісній позиції автора (Шевцова, 2022).

Означене дозволяє стверджувати, що успішність усієї ланки музично-пізнавальних і виконавських дій майбутнього викладача вокалу значною мірою залежить від його аналітико-інтерпретаційної озброєності, володіння вокальною технікою в єдності суто фонаційно-технічних і виконавсько-виразних засобів інтонування та сценічного артистизму, який є заставою творчо-натхненного виконання.

Розглядаючи означений компонент інтерпретаційної компетентності майбутніх викладачів вокалу в освітологічному та музикознавчому дискурсі, звернемо увагу на поліфункціональний зміст цієї професії. Вітчизняні та зарубіжні дослідники одностайно вказують на її специфічність і багатогранність, підкреслюючи, що майбутній викладач вокалу має бути готовим постійно знаходитись у стані професійної рефлексії задля удосконалення методів та форм роботи у вокальному класі. Не є виключенням і процес оволодіння майстерністю інтерпретації музичних феноменів, у якому важливу роль відіграє самоконтроль, самоаналіз, удосконалення рефлексивної свідомості.

Важливість розвиненої рефлексії зумовлена тим, що музикант-виконавець має заглиблюватися в особливості свого перцептивного, емоційного й інтелектуального враження від сприйняття твору, тобто усвідомлювати характер власних дій та міру їх відповідності власним очікуванням. Саме через це

усвідомлення, як наголошує П. Рікер, і відбувається наближення виконавця до внутрішнього світу автора, а також розуміння художньої ідей музичного твору, його художньо-образного сенсу. За П. Рікером, рефлексія слугує способом зв'язку між процесом пізнання образу та наявним досвідом, внаслідок чого й виникає розуміння художнього сенсу: саме завдяки рефлексії отримана інформація забарвлюється новими деталями, а сприйняття-пізнання збагачується новими відтінками емоцій і переживань, усвідомлення яких в їх взаємообумовленості дозволяє музиканту «подолати відчуженість, дистанцію між минулою культурною епохою, якій належить твір, і розумінням себе» (Рікер, 2002, с. 298).

Отже, на всіх етапах інтерпретаційної роботи важливу роль відіграє внутрішній діалог виконавця, змістом якого стають результати рефлексивно-оцінювальних даних, що стосуються аналізу сильних та слабких сторін створеної інтерпретації, самоаналізу власного сценічного втілення розробленої інтерпретації, оцінювання власної виконавської стабільності.

Важливу роль також відіграє емоційна насиченість співу, проте надзвичайно важливим вважаємо процес володіння емоційними станами й здатність до емоційно-вольової саморегуляції. Відтак, майстерність співака має проявлятися і в тому, щоб відтворювати широку гаму емоційних станів – від мрійливості, ніжності й до туги або драматичних переживань.

Неодмінною проявою артистизму є, окрім виразного співу, здатність співака до зовнішньої форми прояву характеру й емоцій ліричного героя твору за допомогою жестів, міміки, погляду, співочо-сценічної постави, тобто до прояву сценічного артистизму. Як зазначають М. Білецька та Т. Підварко, «Артистичне виконання приваблює, а його відсутність – відштовхує слухачів навіть тоді, коли інтерпретація твору є бездоганною з точки зору змістовності, віртуозності, володіння виражальними засобами» (Білецька, Підварко, 2018, с.19).

У вокальній педагогічній думці цілеспрямоване удосконалення виконавського артистизму вважається надзвичайно важливою, але досить

складною проблемою. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що його прояв тісним чином пов'язаний із цілим комплексом особистісних властивостей, які далеко не завжди підлягають суттєвому удосконаленню. Це, зокрема, такі властивості, як темперамент, емоційна чутливість і здатність до співпереживання, психофізіологічним підґрунтям яких є вроджені здібності до активації так званих «дзеркальних нейронів».

Крім того, прояв артистизму потребує наявності відповідних психологічних властивостей, зокрема – внутрішньої впевненості у своїх можливостях, відсутності сценічного бар'єру, прагнення до самореалізації й віртуально-творчого спілкування із слухачами, бажання досягти успіху й творчого іміджу, виконавської харизми тощо (Гмиріна, 2018; В. Кьон, і Ю. Тимакова, 2019; А. Саннікова, 2014, Сухолова, 2020).

У свою чергу, як зазначають М.Білецька і Т. Підвар, саме розвинені артистичні здібності сприяють прояву сценічного натхнення, здатності вносити необхідні імпрровізаційні корективи під час виступу, а також уміння проявити кращі риси власної творчої особистості (Білецька, Підварко, 2018, с.19).

На думку Т. Ткаченко, «артистизм – не тільки здатність красиво, переконливо щось передавати, але й передавати емоційно, впливаючи на вихованця» (Ткаченко, 2020, с. 54). Вчена виділяє три компоненти артистизму майбутнього вчителя вокалу: психофізіологічний (фізіологічні дані – володіння своїм організмом, своїм тілом (мімікою, пантомімікою), характеристиками голосового апарату); емоційно-естетичний (експресивні якості вокаліста, сенсорний досвід, емоційна сприйнятливність, вміння керувати емоційним станом, творчим самопочуттям, темпоритмом); художньо-логічний (здатність логічно вибудовувати, аналізувати, коригувати систему комунікативних дій) (Там само).

Отже, формування інтерпретаційної компетентності майбутнього викладача вокалу передбачає здатність до емоційно-вольової саморегуляції, режисерування своїх психофізичних станів та творчого самопочуття, активізації доцільної

емоційності та досягнення переконливості у викладі своїх думок, почуттів і застосуванні певних дидактичних прийомів.

Сукупність наведених вище знань, умінь і навичок, а також особистісних властивостей здобувачів має закладати підґрунтя оволодіння ними комунікативно-методичним компонентом вокально-педагогічної діяльності.

Тому не випадково Тянь Лінь, досліджуючи проблему розвитку інтерпретаційних умінь майбутніх фахівців, правомірно зазначає, що кожна фаза інтерпретаційної роботи в процесі професійної підготовки здобувачів передбачає володіння багатим методичним інструментарієм для їх формування. Наприклад, на інформаційно-мистецтвознавчому етапі необхідно володіти теоретичними методами аналізу музикознавчої та музично-історичної літератури, порівняння та узагальнення, систематизації набутої інформації.

На аналітико-теоретичному етапі методичний інструментарій доповнюють «методи усного та письмового музично-теоретичного аналізу форми вокального твору, динаміки, вокальної мелодії, ритму, темпу, ладу, фактури вокального супроводу», а ще методи «аналізу вокально-педагогічного потенціалу інтерпретованого твору» (Тянь Лінь, 2021, с. 442).

На етапі проектування інтерпретаційної версії вчені радять застосовувати методи інтерпретаційної творчості, зокрема «метод ескізного опрацювання, проектування, графічного моделювання інтерпретаційної концепції, інноваційні медійні засоби та ІК-технології (Г. Падалка, 2010; О. Стародубцева, 2001).

Отже, ми виходимо в нашому дослідженні з положення, що викладач вокалу, з одного боку, має володіти здатністю «захоплювати» слухача своїм виконанням, привертати увагу, створювати особливу атмосферу художньо-мистецького діалогічного спілкування, навички педагогічної співтворчості й фасилітативної підтримки, а, з іншого боку – набувати здатності досягати творчої синергії в процесі роботи із студентом/учнем над удосконаленням його готовності до виконавської інтерпретації начального репертуару.

Це передбачає, зокрема, вміння майбутнього викладача вокалу щиро ділитись своїми думками та почуттями, а також наявності сформованих музично-інтелектуальних і творчо-комунікативних властивостей, зокрема – володіння ефективними методичними прийомами налагодження художньо-педагогічного спілкування з вихованцями, уміння «заражати» їх емоціями, спонукати до самостійної пізнавальної й інтерпретаційної діяльності та самореалізації свого творчого потенціалу.

На додаток зауважимо, що в сьогоденних умовах формування *методико-практичного* компоненту інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу актуалізує питання, пов'язані з опануванням інноваційного для вокальної педагогіки методично-технологічного інструментарію, зокрема – можливостей, які забезпечуються впровадженням у освітній процес музичних комп'ютерних програм, цифрових та ІК-технологій. Отже в пост-інформаційному суспільстві інноваційний рух на вдосконалення форм і методів музичного освіти стає рушійною силою її удосконалення, й, відповідно, чинником підвищення вимог до педагогічної, зокрема – і інтерпретаційної майстерності викладачів.

Узагальнюючи, зазначимо, що здатність здобувачів до інтерпретації вокального репертуару розглядається як невід'ємний компонент його підготовки до вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності в їх єдності і взаємозв'язку. 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 досконалості.

Отже, інтерпретаційна майстерність викладача вокалу розуміється як здатність ефективно реалізувати набуті виконавсько-інтерпретаційні вміння й психолого-педагогічну освіченість у процесі формування в майбутніх студентів

потреби в глибокому пізнанні вокального мистецтва, оволодінні вмінням розробляти індивідуалізовано-інтерпретаційну версію вокального твору і втілювати її у процесі сценічного-комунікативного виконання.

Досягнення інтерпретаційної майстерності майбутніми викладачами вокалу передбачає набуття здатності до усвідомлення й засвоєння ґрунтовних знань в галузі музикології, теорії музики, оволодіння психологічно-педагогічними засадами викладання мистецьких дисциплін, досягнення вокально-виконавської майстерності, здатності до розроблення й утілення власної інтерпретаційної концепції вокальних творів різних стилів, поєднаних із набуттям досвіду методично-інтерпретаційної й практичної діяльності, що дозволяє визначити структуру досліджуваного феномену в єдності особистісно-мотиваційного, фахово-гностичного, аналітико-герменевтичного, виконавсько-комунікативного й методико-практичного компонентів.

Висновки з першого розділу

Аналіз змісту професійної діяльності майбутніх викладачів вокалу в освітологічному, музикознавчому й педагогічному дискурсі дозволив акцентувати увагу на її поліфункціональному характері й багатогранності, а також визначити важливість досягнення інтерпретаційної майстерності як невід’ємного складника професіоналізму, іміджу й конкурентоспроможності майбутніх викладачів вокалу.

Визначено сутність інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу, під якою розуміється їх здатність ефективно й індивідуалізовано спрямовувати набуті виконавсько-інтерпретаційні вміння й психолого-педагогічні знання на виховання в них потреби й здатності до оволодіння вмінням розробляти власну версію інтерпретаційної концепції вокальних творів і втілювати її в процесі сценічного виконання.

Формування глибокого уявлення щодо художньо-образного сенсу вокального твору, який дозволяє розробляти обґрунтовану інтерпретацію передбачає володіння техніками його диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу, що в комплексі дозволяє усвідомити особливості музичної мови та її виразно-змістову функцію, охопити твір як цілісний феномен, породжений певним соціокультурним і мистецьким середовищем, набуттям здатності пояснювати своє розуміння сутності художнього образу на рівні проникнення у внутрішній світ актора твору, його світ ставлення й мистецько-естетичних орієнтирів.

Уточнено сутність поняття «інтерпретаційний концепт», під яким розуміється побудова виконавської моделі на засадах всебічного й обґрунтованого розкриття логіки розгортання художньо-образного сенсу твору на засадах усвідомлення історико-світоглядного, національно-культурного, художньо-естетичного й інтонаційно-музичного контекстів його створення та визначення доцільних засобів виконавсько-виразного й артистично-переконливого втілення авторського творчого задуму.

Доведено, що оволодіння здобувачів інтерпретаційною майстерністю вокальних творів потребує поєднання мистецтвознавчої, педагогічної компетентності, вокально-виконавської майстерності й розвитку особистісних властивостей – багатой емоційної сфери, пізнавальної й творчої активності, розвинених художньо-комунікативних вмінь, здатності до емпатії, прояву інтуїції й професійного артистизму.

Означене дозволило обґрунтувати структуру інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу в єдності особистісно-мотиваційного, фахово-гностичного, аналітико-герменевтичного, виконавсько-комунікативного й методико-практичного компонентів.

У розділі визначено сутність поняття «міжкультурний діалог», який потрактовується як універсально-комунікативна взаємодія рівноправних суб'єктів,

спрямована на встановлення між ними взаємного порозуміння й збагачення. Дослідження феномену інтерпретації у вимірах міжкультурного діалогу в сфері музичного мистецтва дозволило представити його в різних проєкціях – як духовний діалог в межах мистецько-культурного і музично-освітнього поля минулого й сучасності, як уявно-віртуальну комунікацію митців різних епох, художніх напрямів і течій, як діалектичний діалог між об'єктивним сенсом феноменів музичного мистецтва та їх суб'єктивним пізнанням й індивідуалізованою інтерпретацією музикантами-виконавцями і реципієнтами- слухачами, як діалог пошуково-освітнього характеру, який відбувається у процесі педагогічного спілкування майбутніх викладачів і вокалістів.

Відзначено, що прояв діалогічності в галузі вокального мистецтва набуває специфіки завдяки утворенню художнього сенсу його артефактів за рахунок синтезу вербально-поетичного й музично-інтонаційного складників, а також значній ролі сценічно-комунікативної спрямованості виконавської діяльності співака, яка досягається як інтонаційно-виразними, так і зовнішньо-сценічними засобами.

Акцентовано, що ефективність формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності потребує набуття ними здатності до вдумливого й всебічно обґрунтованого розроблення виконавської концепції вокального твору, а також володіння фасилітативно-діалогічним стилем педагогічного спілкування, спрямованим на спонукання вихованців до глибокого пізнання сутності художньо-образного сенсу вокального репертуару, його всебічного аналізу й розроблення власної інтерпретації та набуття виконавських умінь задля натхненного й переконливого сценічно-комунікативного втілення свого задуму.

РОЗДІЛ 2

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ У ВИМІРАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

2.1. Наукові підходи і принципи формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу

Обґрунтовуючи методологічне підґрунтя удосконалення різних аспектів підготовки майбутніх спеціалістів у галузі мистецької, зокрема, вокальної освіти, вчені підкреслюють важливість функцій методологічного знання, які полягають у визначенні наукових принципів, методичних концепцій, конкретних методів і технологій, які стають підґрунтям їх практичної реалізації (Олексюк, 2009; Г. Падалка, 2012; Nikolai, Linenko, Koehn, Boichenko, 2020).

У вирішенні проблеми формування вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва науковці характеризують сутність досліджуваного феномена як складного і багатоаспектного, що закономірно спонукає науковців звертатися до цілого комплексу методологічних підходів. Розмаїття наукових підходів, які застосовуються вченими, викликало потребу в їх ранжуванні, що здійснюється за різними підставами, а саме: за принципом сходження від абстрактного до конкретного, за значущістю для конкретного напрямку дослідження, за відповідністю визначення його провідних і другорядних завдань тощо. Так, різні автори, спираючись на праці науковців-методологів, пропонують методологічну ієрархію обґрунтування теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, виділяючи в ній чотири рівня: філософський, загальнонауковий, конкретно науковий та технологічний (Ovcharenko, Matveieva, Chebotarenko, Koehn, 2019).

До загальнонаукового методологічного рівня вчені відносять компетентнісний, культурологічний та аксіологічний підходи, які вважають вирішальними для обґрунтування удосконалення змісту сучасної вокальної освіти. До конкретно-наукового рівня науковці відносять такі методологічні підходи, як «культурологічний, системний, особистісно-орієнтований, герменевтичний, діяльнісний, творчий семіотичний, компетентнісний, які «мають реалізуватися на заставі обрання відповідних педагогічних принципів і методів їх впровадження» (там саме, с. 14).

Так, наприклад, для розроблення методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, О. Москва звертається до настанов технологічного, компетентнісного, культурологічного і творчого підходів, що дозволяє вченій розглядати процеси формування технологічної культури в рулі культуровідповідності й аксіологічності вокально-формувальних процесів (Москва, 2021).

Крім того, науковці виділяють провідні наукові підходи з погляду їх функціональної значущості, що дозволяє виділяти у їх колі парадигмальні, наскрізні або домінантні, тобто такі, концептуальні положення яких відіграють керівну роль у визначенні ролі інших наукових підходів для вирішення завдань дослідження.

Нерідко в наукових працях зустрічаються і більш складні способи ранжування наукових підходів, дотичні проблеми, які вивчає науковець. Так, Чжу Юньжуй у дисертації «Теоретико-методичне забезпечення формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу» обґрунтовує доцільність вирішення визначених у роботі завдань на засадах компетентнісного як парадигмального, технологічно-інноваційного як наскрізного, а також особистісно-персоналізованого та герменевтичного як додаткових наукових підходів (Чжу Юньжуй, 2021, с. 106).

Приклад деталізованої ієрархізації наукових підходів знаходимо також в дослідженні Тао Жуй, який у вирішенні проблеми формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу звернувся до аксіологічного, компетентнісного і акмеологічного підходів, визначивши їх як домінувальні, а також особистісний, герменевтичний, полікультурний, технологічний, творчо-діяльнісний, рефлексивний міждисциплінарний та комунікативний як додаткові, допоміжні (Тао Жуй, 2022, с. 115-116).

Отже, тенденція науковців до ранжування застосованих у дослідженні методологічних підходів з огляду на проблематику досліджень стає все більш помітною в науковому обігу. Вирішуючи проблеми конкретного характеру, науковці враховують мету і завдання свого пошуку, специфіку і структуру феномену, що має формуватися, завдання, які мають вирішуватися на різних етапах дослідження тощо.

Питання методологічної освіти фахівців у підготовці співаків відіграє важливу роль у зв'язку з тим, що саме в цій галузі впродовж багатьох століть превалював емпіричний стиль викладання вокалу, провідні методи якого полягали в репродуктивному способі навчання співу. Типовими методами педагогічного керівництва ставали поради, зауваження й вказівки викладача, а також наслідування вдалому звучанню інших співаків. Однак сьогодні, в світі наукових здобутків і вимог сучасності, провідними завданнями стали посилення уваги до формування в майбутніх спеціалістів здатності до самостійного мислення, оцінно-критичного ставлення до розмаїття музичних вражень, а в цілому – до підготовки виконавців як творчих особистостей, здатних рефлексувати й самовдосконалюватися впродовж життєвого шляху, що потребує забезпечення освітнього процесу міцним методологічним підґрунтям.

У вирішенні проблем, пов'язаних із формуванням в майбутніх викладів вокалу інтерпретаційної майстерності та її окремих компонентів ми обрали в якості наскрізного полікультурно-діалогічний підхід, звернення до положень якого має

стати підґрунтям у вирішенні провідних завдань роботи, особистісно-орієнтований як домінантний, важливий для досягнення успіху на всіх етапах дослідження, а також компетентісно-творчий і герменевтичний наукові підходи.

Обґрунтовуючи доцільність звернення до настанов полікультурно-діалогічного наукового підходу в проєкції на вирішення проблеми формування вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу, розглянемо спочатку сенс поняття полікультурності, увагу якому присвятили такі науковці, як Г. Балл і В. Мединцев (2012), У Іфан (2012), Т. Шахрай (2012), J. Тоунбее (2012) та ін.

Узагальнення даних наукової літератури свідчать, що категорія «полікультурність» розглядається як складне, багатоаспектне утворення, в якому відбиваються філософський, соціокультурний і духовний вектори прояву множинності культур, характерних для певного суспільства, освітнього, мистецького або виробничого, побутового середовища. У філософському й культурологічному сенсі феномен полікультури розкривається через зіставлення категорій «культурний монізм» і «культурний плюралізм», що відображають єдність і розмаїття культури (Clifford Geertz, 1973; Edward Said, 1978).

Сутність цього поняття пов'язується із особливостями соціокультурної системи, яка характеризується співіснуванням, взаємодією та взаємовпливом різних культур в єдиному суспільному просторі. Її прояв передбачає повагу до культурного розмаїття, взаємозбагачення традицій, ідей та цінностей різних народів, а також гармонійне співіснування етнічних, релігійних і соціальних груп, забезпечених принципами толерантності та інтеграції, що обумовлюють збереження культурного різноманіття у глобалізованому світі та його транслявання у майбутнє і реалізуються у діалозі культур (А. Thomas, 1993; Хуан Юйсі, 2022), як засада функціонування та співіснування в соціумі різноманітних етнокультурних спільнот із «притаманним їм усвідомленням власної ідентичності,

що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою спільнотою, взаємозбагаченням культур» (Мичковська, 2021, с. 236).

Формування полікультурності учасників освітньо-мистецьких процесів сьогодні є особливо актуальним і відповідає викликам сучасності, характерною ознакою якої є інтенсифікація міжнародних культурних, мистецьких, освітніх процесів, зокрема – міжнародної академічної мобільності (Кьон, Юй Хенюань, 2021).

Полікультурна освіта, як зазначають дослідники, обумовлює звернення до діалогу культур, який сприяє вихованню сучасників і нових поколінь у дусі поваги до різних культур. Важливу роль у цьому відіграє усвідомлення необхідності переходу від «людини освіченої» до «людини культури», яка здатна об'єднувати різні культурні цінності у своїй діяльності.

Здобуття освіти в інокультурних умовах, із поєднанням серед учасників освітнього процесу здобувачів з різних країн, національностей, носіїв різних мистецьких, вокальних традицій, потребує від кожного з них прояву міжнаціональної толерантності, здатності до сприйняття інокультурних особливостей і включення їх елементів у свій досвід, тим самим сприяючи збагаченню (за В. Медінцевим) власного «культурного поля» (Балл, Медінцев, 2012).

На думку Т. Саковської, цінність пізнання інокультурного мистецтва полягає в тому, що тільки у порівнянні різних культур уможливорюється усвідомлення особливостей власного мистецтва і культури, порівняння творів різних культур сприяє більш глибокому й деталізованому усвідомленню. Цей факт підкреслюють науковці, наголошуючи, що саме зіставлення різнокультурних феноменів дозволяє розкрити їх своєрідність більш повно і глибоко: різні смисли розкриваються більш всебічно, вступаючи з іншими в «умовний діалог», завдяки чому «долається замкнутість цих культур і вони, не втрачаючи своєї своєрідності, взаємно збагачуються» (Саковська, 2014, с. 180).

Отже, полікультурність майбутніх викладачів вокалу будемо розуміти як інтегративну якість особистості, що базується на загальній — емоційній, інтелектуальній, поведінковій культурі, досвіді сприйняття й виконавської інтерпретації інокультурних творів, здатності до міжкультурної взаємодії учасників освітнього процесу, яка сприяє формуванню власного «культурного поля», не вступаючи у протиріччя з мистецькою самоідентифікацією і збереженням традицій власної вокально-національної культури.

Для нас особливо важливо, що науковці одностайно стверджують, що діалог є універсальним методом існування культури й людини в ній, тому пізнання культури як цілісного і, водночас, різноманітного явища, вимагає застосування діалогічного способу мислення (Г. Балл, В. Мединцев, 2012; В. Мичковська, 2021; У Іфан, 2012; Т. Шахрай, 2012, J. Toynbee, 2012; A. Thomas, 1993 та ін.).

Це твердження стосується і здобуття освіти в умовах множинності культур, які породжують необхідність усвідомлення цінності суб'єктивно нових культурних стереотипів і уявлень, які відкриваються суб'єктам освіти в процесі мистецького й педагогічного спілкування, природним чином набуваючи діалогічності.

Отже, полікультурна освіта майбутніх викладачів вокалу має базуватися на взаємодії різних культур через діалогічне спілкування, яке відбувається на засадах взаємної поваги й зацікавленості в пізнанні різнокультурних феноменів і особливостей їхнього прояву й реалізується завдяки відкритості до художнього пізнання нового й мистецької толерантності.

Для нас важливим є також визначення В. Межуєвим головної вимоги щодо забезпечення продуктивності включення у діалогічне спілкування, яке виражається у відмові його учасників «від попереднього знання істини». Як стверджує науковець, «діалог виникає в режимі незнання істини, її прихованості від людини» (Межуєв, 2011, с. 91). Це положення набуває особливого значення в процесі опанування майбутніх спеціалістів інтерпретаційною компетентністю. Здобутками філософів, які приділяли увагу даному питанню, стало визнання того, що істина є

«результатом складного та тривалого процесу пізнання, <...> , в якому ніхто не має монополії на істину» (там саме, с. 92). Саме тому діалог-спілкування учителя з учнем, як наполягав ще Сократ, має відбуватися не у повчання, настанови, а у формі обговорення, бесіди, доказової розмови, що відбилося й у понятті «сократичний діалог». Отже, як акцентує В. Межуєв, діалог – це не просто обмін словами, а спілкування в процесі розгорнутого, доказового міркування, спрямованого на пошук вирішення проблеми.

Важливими для нас є вимоги щодо відбудови логіки такого діалогічного спілкування, яка полягає, по-перше, у здатності досягти порозуміння, по-друге – у вмінні ставати в позицію свого партнера по діалогу, щоб усвідомити раціональні, цікаві спостереження й думки й порівнювати їх із своїми відчуттями й уявленнями, тим самим досягаючи педагогічної майстерності у діалогічно-формульованому, фасилітативному способі педагогічного впливу на вихованців.

Важливість дотримання даного стилю педагогічного спілкування у процесі формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу спонукає до визначення важливого для реалізації полікультурно-діалогічного підходу *принципів превалювання індивідуалізовано-діалогічних способів вирішення вокально-освітніх завдань і надання педагогічному спілкуванню фасилітативно-спонукального характеру.*

Узагальнюючи, зазначимо, що діалогічність має реалізуватися в даному контексті стосовно різних форм і рівнів її прояву, спрямованих на формування досліджуваного феномену, а саме:

- культурно-історичного;
- жанрово-стильового;
- вокально-мистецького;
- персоналізовано-концептуального;
- виконавсько-інтерпретаційного;
- рефлексивного, внутрішньо-діалогічного;

- інтерпретаційно-просвітницького;
- вокально-педагогічного.

Кожен із зазначених рівнів має специфічні форми прояву і особливості формування, забезпечення яких є важливим принципом впровадження полікультурно-діалогічного підходу у процес формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу. З цього погляду особливої значущості для нас набула праця Томаса Туріно "Music as Social Life: The Politics of Participation" (Thomas Turino, 2008) в якій науковець аналізує роль вокального мистецтва в створенні соціальної взаємодії між культурами і пояснює її демократичністю й поширенням саме співочого мистецтва як природного способу самовираження й комунікації особистості.

Отже, взаємозалежність полікультурної освіти й діалогічного стилю спілкування дозволяють визначати значущість застосування *полікультурно-діалогічного* підходу як наскрізного для формування в майбутніх викладачів вокального мистецтва інтерпретаційної майстерності.

Характеризуючи доцільність обрання *особистісно-орієнтованого підходу* як домінантного тобто надзвичайно важливого для успішного формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу, ми спираємося на твердження науковців щодо того, що його провідні ідеї стосуються організація освітнього процесу на засадах цілеспрямованого впливу на розвиток особистості на всіх рівнях її прояву. Отже, звернення до його положень становить важливе підґрунтя удосконалення індивідуальних, фахово-значущих властивостей майбутніх магістрів та їхньої здатності до оволодіння змістом і способами фахової діяльності (Єремчук, 2008), зокрема – і мистецтвом інтерпретації вокального репертуару.

Підґрунтя такого розуміння знаходимо в розроблених Я. А. Коменським принципах доцільності та природовідповідності навчання, а також в обґрунтованій Й. Г. Песталоцці ідеї розвиваючого навчання, у концепції самоактуалізації,

представлений у працях А. Маслоу (Maslow, 1987), Д. Роджерса (Rogers, 2014) та їхніх послідовників, а також у психолого-педагогічних здобутках К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського.

Звертаючись до спадщини В. Сухомлинського, варто звернути увагу на такі положення в освітньо-виховній системі видатного науковця, як те, що освіта має відбуватися на засадах реалізації невід'ємно властивих особистості вроджених властивостей, типових для неї спонтанних реакцій та імпульсів, а також створення умов для їх корекції завдяки спеціально організованому соціальному середовищу. Результатом такого процесу видатний науковець і педагог Василь Сухомлинський вважав формування в індивідів гармонізацію розуму й почуттів, а також духовних і та матеріальних потреб особистості, що закладає підґрунтя здатності сприймати душевний стан інших, відчувати красу природи й мистецтва (Сухомлинський, 1977).

Для нас також важливо, що, на переконання науковця, суть педагогічної дії розкривається найбільш повно у діалозі, спілкуванні з вихованцями, яке спонукає їх до самопізнання, виховує впевненість і критичність до себе, сприяє формуванню здатності вирішувати проблеми самостійно. Ми також розглядаємо цінність діалогічного спілкування з погляду того, що у його процесі відбувається міжкультурний обмін, вплив і збагачення індивідуального сприйняття світових мистецьких процесів учасниками мистецько-творчого діалогу.

Крім того, в контексті нашого дослідження підкреслимо спрямованість ідей особистісно-розвивального підходу на формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу з урахуванням їхніх індивідуальних властивостей і рис, які становлять підґрунтя успішного розвитку, навчання й творчої самореалізації у складних пізнавальних, виконавських і педагогічно спрямованих формах утілення власних концепцій художньо-образного змісту вокальних творів. Для співака-інтерпретатора це створює основу його здатності втілювати емоційні стани й переживання, усвідомлюючи особливості внутрішнього світу автора твору,

відчувати атмосферу аудиторії й варіювати виконавський образ із метою найбільш ефективного впливу на настрої й сприйняття слухачів.

Отже, не викликає сумніву, що в процесі обґрунтування методики формування інтерпретаційної майстерності-здобувачів доцільним є звернення до настанов особистісно-орієнтованого підходу. Його положення вперше сформульоване ще в сімдесяті роки у фундаментальній праці Карла Роджерса "Freedom to Learn" (Свобода в навчанні). Науковець, якого вважають засновником гуманістичної психології, підкреслює важливість створення належних умов для розвитку особистості й самоактуалізації суб'єктів учіння, з приводу чого акцентує на тому, що «Освіченою є лише та людина, яка навчилася вчитися та змінюватися» (Роджерс, 1976, с. 4).

Розвиваючи ці ідеї, відомий американський психолог А. Маслоу, розробив власну концепцію особистості, акцентуючи, що саме мотив самоактуалізації, реалізуючись через досвід власних переживань і пошуку істини, стає провідним тригером мотивації до відповідного роду діяльності (Maslow, 1987).

Серед сучасних досліджень з питань впровадження ідей особистісно-орієнтованого підходу відзначимо також праці науковців різних країн. Серед найбільш значущих для нашого дослідження – праця Кена Робінсона «Творчі школи: Революція знизу, яка трансформує освіту» (Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education), провідною ідеєю якої є спрямованість діяльності викладачів на активізацію творчої самостійності його вихованців завдяки створенню середовища, в якому «кожен може мати ідеї та відчувати, що їх цінують» (Robinson, 2016).

В українській педагогічній науці цьому питанню суттєву увагу надає академік І. Бех, всебічно розглядаючи його у своїх працях. Сутнісні прояви особистісно-орієнтованого підходу І. Бех вбачає в тому, що його положення спрямовують увагу викладача на усвідомлення вихованцем себе як особистості, спонукають до вільного й відповідального самовираження і «утвердження людини

як найвищої цінності», навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети. Згідно з цим, як зазначає науковець, «добро стає сутнісним визначенням людини; істина ж – лише засобом для розвитку її духовності» (Бех, 2013, с. 49).

Значний інтерес до впровадження особистісно-орієнтованого підходу спостерігаємо і в галузі музичної освіти. Так, О. Горбенко присвятив дослідженню цього питання методичний посібник «Основи методики музичної освіти: особистісний дискурс», в якому обґрунтовано сутнісні риси особистісного підходу, в центрі уваги якого, за висловом науковця, лежить «ставлення педагога до вихованця як до особистості» (Горбенко, 2024, с. 22). Отже, з точки зору науковця, таке навчання розглядається як побудоване на засадах пошуку оптимальних шляхів забезпечення пізнавальних потреб особистості, як «етико-гуманістичний феномен, що стверджує ідеї поваги до особистості учня, партнерства, співробітництва, діалогу, індивідуалізації навчання» (там саме, с. 25), що «охоплює ідеї, засоби і способи організації суб'єкт-суб'єктної особистісної взаємодії педагога і учнів» (Горбенко, 2024, с. 29) і виступає як шлях надання комплексного, інтегративного процесу підготовки майбутніх фахівців.

З цього приводу О. Пехота, зазначає, що розробка такого підходу – це досить складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена тією обставиною, що особистість є «чи не найскладнішим утворенням у світі одночасно – суб'єктом перетворення цього світу і самого себе» (Пехота, 2008, с. 28).

Крім того, важливим є і ствердження науковців стосовного того, що «акцент переноситься із зовнішньої організації діяльності у сфері підготовки спеціаліста на її «внутрішню картину» (там само, с. 11), на здатність до особистісно-професійного зростання й постійного самовдосконалення. Тим самим забезпечення особистісно-орієнтованої освітньої парадигми забезпечує надання головної уваги з когнітивно-спрямованого навчання й формування в здобувачів комплексу знань, умінь і навичок, на їх всебічний гармонійний розвиток і творчу самореалізацію.

При цьому, (що набуває особливого значення в межах нашого дослідження), вчені акцентують, що цей процес має відбуватися не під впливом «дій викладача, а тільки на засадах рівноправних партнерських довірчих суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин» (Піхтар, 2003, с.143).

У підготовці спеціалістів у галузі музичного мистецтва неабияку роль відіграє і специфіка змісту освіти, а саме її художньо-естетичних, емоційно-інтуїтивний характер, а також завдання досягнення, інтеграції й реалізації закладених в музичному творі художніх сенсів. Специфіка цього процесу полягає у наданні педагогом пріоритетної уваги особистості здобувачів, його здатності відчувати стан, в якому перебувають співаки в цілому і конкретно – під час заняття. З цього погляду, на думку О. Горбенко, важливо усвідомлювати, що цілісний мистецько-освітній процес в особистісному розвитку майбутнього фахівця важить «більше, ніж технологічні досягнення в освоєнні тих чи інших умінь і навичок» (Горбенко, 2024, с. 32), тому під змістом процесу навчання у сфері мистецтва, як наголошує науковець, «є не освоєння певної інформації, а виховання особистісного способу відношення як до об'єкта навчання, до певного твору, так і до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе» (там саме, с. 32).

З цього погляду діалог в особистісно-орієнтованому навчанні виступає як засіб формування суб'єкт-суб'єктних стосунків (незалежно від форми спілкування – індивідуального або колективного в процесі групових занять), як форма спілкування й засіб творчого розвитку особистості студентів. У цих процесах усі його учасники мають стати повноправними суб'єктами діалогу, в якому педагог виконує фасилітативну функцію, тобто сприяє активізації особистісної позиції студентів, їх подальшому саморозвитку й самоактуалізації, самовдосконаленню особистісних властивостей, серед яких, як наголошують науковці, першорядне значення мають потрібнісно-мотиваційна сфера та здатність до творчої діяльності (Піхтар, 2003, с. 146-147).

Отже, формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу має відбуватися на засадах врахування їхніх індивідуальних властивостей, актуального рівня підготовленості до музично-творчої, виконавсько-інтерпретаційної діяльності і мистецьких преференцій студентів. Відтак, ефективність вокально-освітнього процесу залежить як від інтерпретаційної компетентності педагога, так і від його особистісних властивостей і налаштованості на творчий діалог із учнями, здатність здійснювати виховний вплив без моралізування й негативних оцінок. Такий стиль спілкування сприятиме досягненню почуття натхнення й внутрішньої впевненості майбутніх спеціалістів щодо їх здатності досягти інтерпретаційної майстерності.

Означене дозволяє сформулювати наступний педагогічний принцип як *забезпечення непрямого індивідуалізованого впливу на психологічний стан, пізнавальну й інтерпретаційно-творчу активність здобувачів.*

Взаємозв'язок цих властивостей, забезпечений впровадженням ідей особистісно-орієнтованого підходу, стає запорукою успішної інтерпретаційно-педагогічної діяльності й підготовки студентів до адекватного стильового виконавства, вибудовуванню індивідуальних траєкторій кожного з них, а разом із цим – і успішному розвитку їхньої творчої самобутності у виконавській діяльності й набуття здатності до творчого діалогу зі своїми майбутніми слухачами. Такий підхід, на наше переконання, допомагає і у вирішенні складних пізнавально-інтерпретаційних, виконавських і педагогічно-спрямованих форм виконавського і педагогічного втілення інтерпретаційних концепцій художньо-образного змісту вокальних творів. Синтез цих факторів стає запорукою ефективної інтерпретаційно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців, побудованої на засадах міжкультурного діалогу.

У визначенні значущості інших наукових підходів, дотичних означеній проблемі, звернемося до питання специфіки прояву інтерпретаційної майстерності саме у вокальному мистецтві. Її своєрідність, як справедливо визначають науковці,

пов'язана з тим, що вокальне мистецтво належить «...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» (Го Яньжань, 2023, с. 97).

Зрозуміло, що діяльність у цьому полі потребує достатньо глибоких і різноманітних знань. Означене свідчить про важливість звернення до настанов компетентнісного підходу, в його спрямуванні на набуття певних знань і здатності їх реалізувати у фаховій діяльності. Однак, на нашу думку, будова належної методики буде більш чітко сфокусована на вирішення завдань дослідження, якщо його настанови доповняться ідеями творчого підходу та їх поєднанню в цілісний, *компетентнісно-творчий* підхід. Тим самим у набутті фахової компетентності майбутніми викладачами вокалу посилюється увага до формування комплексу фахових навичок, знань і вмінь, в яких буде забезпечено технологію системного і поетапного оволодіння начальним матеріалом від репродуктивного рівня майстерності в утіленні художньо-образного сенсу вокального репертуару до набуття здатності до його самостійного, а також творчого, особистісно-індивідуалізованого розуміння та виконавської інтерпретації й відбувається формування інтерпретаційно-творчого компоненту досліджуваного феномену.

Отже, на якості вокально-виконавської діяльності відбиваються загальномистецька ерудованість, розвинена художньо-творча уява, збагачена мистецькими й естетичними враженнями: поетико-літературними, художньо-зоровими, рухово-пластичними, емоційно-гедоністичними, які збагачують асоціативні уявлення співака і тим самим сприяють посиленню виразно-змістовій якості вокального інтонування, його виконавського артистизму.

Актуальним питанням є і усвідомлення майбутніми спеціалістами специфіки камерно-вокального й оперного жанрів з погляду ролі особливого, «мистецького», а звідси – й виконавського діалогу у втіленні їх художньо-образного змісту й

художнього дійства, сенс якого, за О. Філатовою, полягає у «зустрічі двох визнаних видів ліричного в мистецтві – музики і поезії» (Філатова, 2005).

З цього погляду процес осягнення певного музичного матеріалу розкривається як осмислення творчого задуму композитора, який обрав певне поетичне творіння і втілює його, тобто інтерпретував, відповідно своїй творчій індивідуальності, ціннісно-світоглядним орієнтирам, інтонаційному тезаурусу та особистісним властивостям – темпераменту, художньо-естетичним преференціям тощо.

Другий ракурс стосується діалогічності самого вокально-камерного або оперного мистецтва, для яких, на думку музикознавців, важливим структурним принципом є діалогічна форма розгортання взаємодії вокальної й інструментальної складових цілісного твору «як двох провідних суб'єктів діалогу в їхній спрямованості до <...> смислової цілісності музичного твору» (Філатова, 2005, с. 17) та до віртуального слухача. Взаємодія цих властивостей камерно-вокального жанру, за висловом дослідниці, пояснює його особливу роль як носія «культури діалогу» в музичному мистецтві (там саме).

На нашу думку, центральним елементом в цьому процесі має стати, по-перше, професійна компетентність викладача, яка позначається на його власній інтерпретаційній майстерності, а по друге – його здатність до міжкультурного діалогу в процесі вокально-педагогічної діяльності. Адже, як ми зазначали вище, місія викладача не обмежується лише оволодінням мистецтвом інтерпретації. Його функції передбачають підготовку співаків-початківців до самостійного усвідомлення художнього сенсу твору й власної інтерпретації творчого задуму автора.

Ефективність цього процесу в значній мірі залежить не тільки від освіченості викладача, а й від його здатності бути емоційно-відкритим, комунікативним, ділитися із своїми вихованцями власними спостереженнями, думками і пропозиціями, ненав'язливо привертати увагу на усвідомлення виразної

значущості певних інтонаційній, структурних, виконавсько-виразових деталей, властивих твору, тим самим спонукаючи їх до розроблення й постійного удосконалення власного інтерпретаційного концепту.

Отже, особливої значущості набуває надання вокально-освітньому процесу спонукально-пізнавального й творчо-діалогічного наповнення, що обумовлює важливість реалізації наступного принципу – *постановку інтерпретаційних завдань як проблемних, що не мають однозначного рішення й вимагають злиття фахової компетентності й мистецької інтуїції*. Завдяки цьому, здобувачі мають усвідомити, що вирішення інтерпретаційних завдань ґрунтується на постійному збагаченні мистецьких, музикознавчих, музично-психологічних знань, здатності до самоаналізу власного досвіду сприйняття й емоційно-інтуїтивного переживання художньо-образного змісту вокального репертуару, осмислення причинно-наслідкових зв'язків між музично-мовленнєвими засобами, застосованими у творі, та його емоційно-художнім впливом.

Важливу роль у цьому процесі відіграє розуміння майбутніми спеціалістами семантики як мовних, так і музичних знаків, набуття знань, уявлень і переживання зв'язку вокального інтонування з лінгвістичними та паралінгвістичними характеристиками мовленнєвих і музично-інтонаційних структур, асоціативними естетико-художніми уявленнями тощо. Це означає, що під час опрацювання вокального твору необхідно усвідомлювати не просто формальне значення слова, а його відповідну «поетичну» конотацію, яка охоплює художньо-образний «над-сенс», який породжується у певному культурному контексті.

У даному процесі важливого значення набуває розуміння семантичних зв'язків між специфічними мистецькими засобами, властивими поетичному тексту, зокрема – усвідомлення художнього сенсу застосованих в поетичному творі метафор, гіпербол, порівняння тощо: виявлення функціональних ролей таких зв'язків відкриває нові смисли, від яких залежать артикуляція, пунктуація, фразування, динаміка, варіювання співаком тембру звучання тощо.

Тому ми цілком згодні з позицією У Сюань, який зазначає, що в музично-поетичному тексті вокального твору закладено його дихотомічну складність, яка детермінує необхідність приділення уваги в процесі вокальної підготовки майбутніх спеціалістів «формування умінь прочитання синтезійних елементів тексту вокального твору як знаків, що несуть культурну інформацію» (У Сюань, 2020, с. 32).

Отже, в цьому сенсі закладається підґрунтя розуміння музичного феномену не як звукової структури, а як культурно і соціально обумовленого феномену, якому властивий багатозначний смисл, що, у свою чергу, передбачає існування його різноманітних інтерпретаційних моделей, побудовані на засадах глибокого розуміння поетичної символіки, історико-стильового контексту створення музичного феномену, його мистецького й культурного значення.

З метою глибокого проникнення в художній сенс творів, мистецтвознавці й практики все частіше звертаються до здобутків музичної герменевтики, в руслі якої досліджуються властивості музичному мистецтву єдність емоційного та інтелектуального змісту, розглядаються значення музичних структур та образів, взаємодія між текстом і музикою (особливо у вокальних жанрах) та розуміння музичних творів у контексті часу і культури. Це дозволяє слухачам і виконавцям наблизитись до глибинних сенсів, закладених у музичних творах.

Згідно з поглядами Г.-Г. Гадамера, герменевтичний досвід передбачає існування механізму, що дозволяє людині вступати у діалог із традицією, яка виступає своєрідним «Ти». Таким чином, мова та текст стають засобами формування досвіду як духовного явища. Дослідник підкреслює, що розуміння не обмежується лише інтерпретацією чи реконструкцією тексту, а також сприяє активізації мисленнєвої діяльності через побудову діалогічної взаємодії. Адже будь-яке звернення до тексту вимагає «досвіду осмислення, який ніколи не починається з нуля і ніколи не замикається на нескінченності» (Gadamer, 2008, с. 15).

На думку більшості науковців, у результаті спілкування з текстом інтерпретатор практично створює власний «авторський» текст. Феномен герменевтичного досвіду інтегрує світ уявлень, образів, духовних переживань того, хто сприймає художній текст, завдяки чому відбуваються його внутрішні перетворення, необхідні для досягнення художньої ідеї. І тому саме герменевтичний досвід з його самоспостереженням допомагає відкрити цілісне та моральне в контексті розуміння текстів культури (В. Дільтей, 1907).

Особливістю цього процесу має стати відкриття нових версій трактування музичного тексту, врівноважена здатністю до критичного й критеріально обґрунтованого аналізу музичного твору та його вже існуючих виконавських і педагогічних інтерпретацій. Тим самим предметом досягнення стає також і віртуально-духовне спілкування виконавців даного твору з його автором.

Звернення до основ герменевтичного підходу передбачає врахування концепції герменевтичного кола, розробленої Ф. Шляємахером, сутність якої полягає в постійному поглибленні аналітичного сприйняття й переживання деталей твору й сходження до цілого, збагаченого усвідомленням суб'єктивно нових особливостей (Schleiermacher, 1974). Відповідно цьому розумінню, аналіз твору здійснюється у процесі постійного діалогу між частиною і цілим. Це означає, що для того, щоб зрозуміти художній сенс будь-якого елементу, фрагменту або частини твору, необхідно постійно його співвідносити з контекстом цілого, що дозволяє усвідомити сенс зв'язку елементів та характер їх співвідношення, обумовлений діалектичною єдністю й суперечливістю. Такий спосіб осмислення сприйнятого водночас поглиблює і розуміння художнього сенсу феномену в його цілісності. Отже, «пізнавальне коло», повторюючись циклічно, додає нового рівня в його пізнанні й розумінні.

Отже, специфічність процесу проникнення в сутність художнього явища таким чином стає багатозначним, нелінійним; його якість і зміст постійно варіюються, поглиблюються, в залежності від набуття нових знань і спостережень,

тому стає ясно, що пізнання музичного твору має бути неперервним і постійним, що дозволить музиканту підвищувати глибину і яскравість його інтерпретації, а з цим – і рівень своєї інтерпретаційної майстерності.

Звернемо увагу також на значимість ідей В. Дільтея в осмисленні концепції феномену герменевтичного сприймання, які стосуються сутності феномену герменевтичного кола як основи конституювання художнього сенсу, психологічне розуміння якого пояснюється як конгеніальне, дивінаторне (тобто таке, що досягає явище на суто герменевтичному рівні – з погляду смислу буття та його істини). Саме така спрямованість цього процесу, на думку науковця, дозволяє досягти злиття свідомості й внутрішнього світу автора та реципієнта (Dilthey Wilhelm, 1907).

За В. Дільтеєм, розуміння, реалізуючись у найбільш повній формі в актах комунікації, уможливорює зв'язок душевних світів людей. Завдяки цьому звернення до ідеї й методу герменевтичного кола має сприяти усвідомленню того, що знання не є статичними і тим самим спонукати суб'єктів пізнання музичного твору ставитися до музичного твору і його осмислювати на засадах «спиралеподібного» процесу повернення до музичного тексту з метою більш глибокого розуміння його художньо-образної суті й засобів її відтворення.

Удосконалення сприйняття й свідомого ставлення до його художньої цінності, збагачення загального явлення щодо глибинного сенсу твору й розуміння загального концепту в трактуванні його художньо-образного змісту відбувається, на нашу думку, саме завдяки тому, що неодноразове прослуховування викликає феномен апперцепції й дозволяє слухачу звертати увагу на раніше не помічені деталі.

Отже, герменевтичний аналіз є важливим способом розкриття особистісно-глибинного сенсу твору, наближення до духовного світу композитора, досягнення музичного задуму як утілення його авторської художньої ідеї. Оволодіння методом герменевтичного аналізу в єдності досконалого слухового спостереження й

аналітично-оцінного ставлення до тексту твору, а також естетико-мистецької ерудованості, глибоких музично-історичних знань і музично-аналітичних умінь, закладає підґрунтя усвідомлення сутності інтонаційних і структурних особливостей твору, художнього стилю, а з цим – і здатності до його змістової й стилістично-достовірної інтерпретації.

Розроблення інваріантів інтерпретаційного концепту вокального твору передбачає системне охоплення всіх змістово-стильових прошарків утілення його художньо-образного сенсу, що сприяє глибокому проникненню в потенційно закладені в його тексті художні смисли. Уточнимо, що для обґрунтованого й стилістично достовірного розроблення інтерпретаційної концепції твору також важливим є вміння здійснювати його всебічне осмислення його особливостей, що передбачає володіння технологіями диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу.

На підтвердження важливості такого розуміння звернемося до авторитетної думки Н. Овчаренко, яка акцентувала, що застосування технології системного дослідження музично-мистецької мови як системи знаків культурно-історичної епохи, є надважливим завданням у контексті формування компетентності здобувачів музичного мистецтва та їх здатності до інтерпретації вокальних творів (Овчаренко, 2023, с.191).

Це свідчить про важливість висування *методичного принципу надання системності й всебічності розробленню інтерпретаційного концепту твору*.

Схарактеризуємо функції й значущість кожного з різновидів аналізу з погляду здійснення інтерпретації вокальних творів. Нагадаємо, що поняття *analysis* (лат. *розклад, розчленування*) розуміється як логічна процедура, суть якої полягає у розчленуванні цілісного твору на елементи. У процесі розгляду кожного з них виявляється їх роль у забезпеченні виразності, змістовності та своєрідності художньо-організованого змісту твору. Такими елементами можуть бути обрані найменші елементи – мотиви, мелодійні звороти, окремі компоненти музично-

фактурного викладу – мелодія, ритм, гармонія, жанрові й структурні особливості твору, які впливають на його художній сенс і диктують вибір тих чи інших засобів виразності тощо.

Отже, диференційований аналіз здійснюється відповідно до потреби зрозуміти логіку його використання композитором або усвідомити методику його опрацювання. Так, для вокаліста важливим є складне інтонування мелодичних зворотів, у яких відбуваються відхилення або модуляції; аналіз гармонічної мови, особливостей тонального розвитку твору у зазначеному фрагменті сприяє формуванню правильних слухових уявлень і налаштуванню точного та виразного інтонування відповідного фрагменту.

У якості прикладу можна навести фрагмент арії Фауста з однойменної опери Ш. Гуно «Фауст» та інтонаційну вправу, наведені на Рис. 2.1. і Рис. 2.2.

Аналіз гармонічної мови цього фрагменту потребує вміння «зібрати» в акорд всі звуки фактури інструментальної партії й усвідомити сутність акордової послідовності. У свою чергу, це дозволить створити спеціальну інтонаційну вправу, побудовану на звуках даної акордової послідовності й опрацювати її, що дасть можливість співаку ясно відчувати «інтонаційну напругу» зменшеного септакорду (es, ges, c, a) і тяжіння звуків у його розв'язанні.

Варто звернути увагу на те, що в наведеному прикладі вправа будується як ланцюг секвенцій, що дозволяє варіювати висотне положення мелодії й таким способом засвоювати складний елемент спочатку в більш зручному діапазоні та поступово переносити його виконання у оригінальну тональність.

Отже, в даному випадку стає ясно, що тільки за умов уважного ставлення співака до гармонічної мови твору в нього буде формуватися міцне слухове уявлення складного мелодійного фрагменту та здатність до його вірного й виразного інтонування.

Que de ri-chesse en cet-te pau-vre-té! En ce ré-duit, que
What wealth is here, what wealth out-bid-ding gold, Of peace and love, and

de fe-li-ci-té! Que de ri-ches-se, que de richesse en cet-te
in-nocence un-told! What wealth is here of peace and love, what wealth out-

Рис. 2.1. Фрагмент з арії Фауста (опера «Фауст» Ш. Гуно)

Інтонація вправа *Н. Кьон*

Рис. 2.2.

Інтонаційна вправа, побудована на гармонічному звороті з арії Фауста

Відтак, доцільність диференційованого аналізу музичної мови твору обумовлена його спрямованістю на вияв інтонаційних (ладових, ритмових,

гармонічних та ін.) особливостей, що значно прискорює вчення тексту та його якісно-інтонаційного відтворення.

Специфікою *цілісного аналізу* є його спрямованість на бачення художнього змісту твору в більш широкому контексті, з врахуванням особливостей історико-культурного фону, художньо-стильового напрямку та впливу властивих йому музично-мовленнєвих особливостей і виразно-виконавських традицій на їх вибір автором твору, що має враховувати і виконавець у процесі його інтерпретації.

Цілісний аналіз твору здійснюється на основі єдності аналізу і синтезу, що дозволяє долати певну «механічність» досягнення різних елементів музичної мови твору і здійснити відокремлений розгляд різних елементів цілого як «підведення елементів під загальний зміст» (М. Гіршман. Цитується за Е. Свенцицькою (Свенцицька, 2022, с. 195).

Отже, у аналізі цього типу важливо усвідомити органічний характер художньої цілісності мистецького твору, яка утворюється в результаті взаємодії всіх елементів, на різних рівнях їх прояву: фонаційному, морфологічному, синтаксичному, композиційному, що дозволяє виявляти не первинність елемента або цілого, а, за висловом М. Гіршмана, усвідомити «первинність спілкування рівногідних цілих і можливість взаємопереходів у такому спілкуванні цілого в елементи і елементів у ціле» (там саме, с.196), тобто через діалектику єдиного й множинного.

Більш глибоко цей принцип розуміння розкривається з позицій *герменевтичного аналізу*, який будується на засадах розуміння того, що фундаментальною основою пізнання й інтерпретації музичного твору є так зване «герменевтичне коло», відповідно якому пізнавальний процес становить «взаємний перехід, взаємозумовленість і взаємодоповнюваність досягнення цілого і досягнення частин цього цілого» (Олексюк, Ткач, Лісун, 2013, с 17). Однак відмінності аналізу цього типу полягають у визнанні того, що на його результат неодмінно впливають

особистісні цінності, ідеали, емоції й почуття інтерпретатора, його асоціативно-художні уявлення. пережитий досвід сприйняття мистецьких артефактів тощо.

Узагальнюючи, зазначимо, що звернення до герменевтичного аналізу пояснюється його незамінною роллю у розробленні інтерпретаційного концепту музичного твору: саме його застосування дозволяє виробити універсальний інтерпретаційний механізм, у межах якого, з одного боку, виявляється й фіксуються інтонаційно-структурні особливості твору, а з іншого — множинність закладених в ньому культурних смислів та їх трактування як «відкритої» діалогічної моделі, що дозволяє й передбачає розроблення нових інтерпретаційних версій, їх подальше уточнення й поглиблення.

Отже, у вирішенні цього завдання необхідно досягати взаємодоповнення означених технологій аналізу творів, єдності науково-дослідницького й інтуїтивного пізнання, що обумовлює доцільність реалізації *принципу надання інтегративного спрямування процесам диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу вокального репертуару*. Їх взаємозв'язок дозволить здійснювати всебічний й системний вияв особливостей глибинного художньо-образного змісту, виконавських завдань, і тим самим розробляти інтерпретаційний концепт вокального твору та впроваджувати його в процесі виконавської або педагогічної інтерпретації.

Звернемо також увагу на те, що в руслі герменевтики важлива роль надається розвитку інтуїції. На цьому факті акцентував ще Ф. Шляйєрмахер, стверджуючи, що інтуїтивне пізнання є одним із найбільш важливих у герменевтиці. Науковець пояснював це тим, що в процесі інтерпретації можна детально аналізувати текст твору, а можна заглиблюватися у духовний світ його автора, при чому кожен із цих способів є необхідним і значущим. Ці різновиди аналізу було покладено в основу обґрунтування основних категорій герменевтики – «інтерпретація» і «розуміння». Шляйєрмахер наголошує, що перший, інтуїтивний рівень відповідає безпосередньому охопленню смислу засобом дивінації (передчуття). На другому,

дискурсивному рівні, розуміння тексту відбувається на засадах усвідомлення його окремих елементів та їх цілісного, смислового усвідомлення, що виникає в результаті співставлення й виявлення логіки розгортання окремих елементів та їх загальних значень.

На користь даного ствердження слугує звернення до праць таких науковців, як С. Шип (2004), О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун (2013). Так, С.Шип зазначив, що художні знаки та тексти породжені «унікальним досвідом індивідуальної свідомості», отже виражають неповторні ідеї, образи й переживання творчої особистості. Тому смисли музичного тексту неможливо точно «зчитувати» зі звукових знаконосців, що пояснює значну роль у цьому процесі «механізмів» емпатії, уяви, інтуїтивного мислення, а звідси — й багатого досвіду музичної діяльності, розвинутих інтелектуальних і художньо-творчих здібностей, духовності. «Тому, – як зазначає науковець, – в ідеальному випадку слухачі та тлумачі музичних текстів мають бути конгеніальні авторам» (Шип, 2004, с.10-11).

На підтвердження цієї ідеї такі науковці, як О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун, теоретично обґрунтовують і впроваджують в науковий обіг поняття духовно-смислової інтуїції, приділяючи увагу вияву особливостей її прояву у процесі формування герменевтичного досвіду на екзистенційному, інтерсуб'єктивному й трансцендентальному рівнях. Автори переконливо доводять, що герменевтичне тлумачення досвіду передбачає духовну інтерпретацію тексту, яке дозволяє розкрити його смисл і значення в універсумі культури. «Інтуїтивні процеси, – пишуть науковці, – які задіяні у підсвідомості особистості, дають їй можливість цілісно охопити увесь текстовий масив та досягнути його універсальний смисл» (Олексюк, Ткач, Лісун, 2013, с. 292). Саме завдяки цьому, на їх переконання, й актуалізується роль духовно-смислової інтуїції у формуванні герменевтичного досвіду здобувачів, здійснення якої сприяє прояву власної унікальності інтерпретатора й привнесення ним особистого смислу в процесі тлумачення музичного твору (Там саме, с. 296).

Крім того, забезпечення їх діалектичній єдності має сприяти посиленню художнього враження на студентів/слухачів результатів інтерпретаційної діяльності й впливовості донесення своїх творчих ідей і власного розуміння у трактуванні творів до слухачів не в останню чергу завдяки тому, що художньо-сугестивні властивості музичного мистецтва відіграють значну роль у різних видах діяльності, адже сприйняття і виконання музики є процесами, тісно пов'язаними із емоційним переживанням. Відтак, інтерпретація є невіддільною від здатності до емпатії, оскільки супроводжується «вживанням» в об'єкт дослідження з метою розуміння смислів, які в ньому знаходяться, шляхом співпереживання, інтуїтивного осягнення авторського замислу.

Здатність до емпатії особливо важлива в процесі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, адже викладач має розуміти й відчувати міру впливовості своїх слів і дій, оцінювати емоційний стан свого вихованця та обирати індивідуалізовані методи педагогічного впливу на його психологічний стан. Удосконалення цієї здатності передбачає досягнення психологічної розкнутості, активізацію уявлення й фантазії, художніх асоціацій, креативності у висування власних пропозицій тощо. З іншого боку, емоційна зосередженість у поєднанні з достатнім вольовим зусиллям обумовлює здатність викладача до художньо-сугестивного впливу на інших.

Згідно висновків В. Міщанчук (2015), сугестія є важливою складовою музично-освітнього процесу, яку можна розглядати як важіль впливу на підвищення ефективності навчання. Утім саме поняття «вплив» володіє як позитивними, так і з негативними конотаціями. Конкретний результат сугестії залежить, як слушно зазначає авторка, «...від змісту навіювання та сукупності ситуацій його виконання» (Міщанчук, 2015, с. 201). У зв'язку з цим дослідниця пропонує розуміти сугестію як процес динамічного партнерського взаємовпливу «в умовах психологічного комфорту», завдяки чому в студентів (або учнів)

формуються нові художні уявлення щодо розуміння та виконавської інтерпретації музичних творів (там саме, с. 202).

Отже, доцільним у процесі формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу вважаємо і дотримання принципу *взаємодоповнення логічного й інтуїтивного видів активності у інтерпретаційній – виконавській і педагогічній діяльності*. Забезпечення їх діалектичній єдності має сприяти посиленню творчої самореалізації співака та яскравості здійснюваного ним художнього враження на студентів/слухачів у процесі втілення свого творчого замислу.

Узагальнюючи, відзначимо доцільність звернення до концептуальних положень полікультурно-діалогічного як наскрізного, особистісно-орієнтованого як домінантного, а також компетентісно-творчого й герменевтичного наукових підходів.

Задля їх реалізації обґрунтовано комплекс методичних принципів, а саме: надання педагогічному спілкуванню фасилітативно-спонукального характеру; превалювання індивідуалізовано-діалогічних способів вирішення вокально-освітніх завдань; непрямого впливу на психологічний стан, пізнавальну й інтерпретаційно-творчу активність здобувачів; постановку інтерпретаційних завдань як проблемних, що не мають однозначного рішення й вимагають злиття фахової компетентності й мистецької інтуїції; системності й всебічності в розробленні інтерпретаційного концепту твору; принципу надання інтегративного спрямування процесам диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу вокального репертуару; взаємодоповнення логічного й інтуїтивного видів активності у інтерпретаційній – виконавській і педагогічній діяльності.

2.2 Педагогічні умови формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу

Результати наших попередніх досліджень підтверджують, що інтерпретаційна діяльність, як вокально-виконавська, так і вокально-педагогічна, закладає основи якісної підготовки майбутніх викладачів вокалу до виконання своїх професійних функцій. Процес формування інтерпретаційної майстерності (як виконавської, так і педагогічної) майбутніх викладачів вокалу є багатограним і вимагає створення освітнього середовища, створення якого уможлиблюється наявністю певних педагогічних умов. З метою обґрунтування необхідності розробки спеціальних педагогічних умов для формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міждисциплінарного діалогу було проведено аналітичний огляд наукових джерел з метою визначення поняття «педагогічні умови». Результати такого аналізу джерел у галузі вокальної педагогіки показали, що на думку великої кількості дослідників, ефективність освітнього процесу безпосередньо залежить від якості розроблених та впроваджених спеціальних педагогічних умов, які мають бути спрямовані на оптимізацію формування професійних компетенцій, здібностей та умінь майбутніх викладачів вокалу.

Як відомо, поняття «умова» є багатограним і широко використовується в різних науках – від філософії до педагогіки. У науковій літературі надаються різноманітні трактування цього терміну, адже, у різних наукових галузях це поняття набуває специфічних значень. Зазначене зумовлює необхідність його уточнення і в контексті наукової концепції дослідження проблеми формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міждисциплінарного діалогу.

З метою визначення поняття «умова» здійснено огляд словників, енциклопедій і довідкових джерел. Так у ряді словників, а саме: Словнику

української мови за ред. А. Бурячка та Г. Гнатюка, Новому тлумачному словнику української мови за ред. В. Яременко та О. Слушка, Великому тлумачному словнику української мови за ред. В. Бусела, слово «умова» має визначення як «...необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (Бурячок & Гнатюк, 1979; Яременко & Слушко, 1999, Бусел, 2005).

Але існують інші трактування поняття «умова», які відбивають різні значення цього поняття, охоплюючи широкий діапазон контекстів речей і явищ. Зокрема, у «Великому тлумачному словнику української мови» за ред. В. Бусела феномен «умова», окрім представленої вище дефініції, надано наступні визначення: «...сукупність елементів виробничого середовища та специфіка трудового процесу, що впливають на здоров'я й працездатність людини та результати її діяльності; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь» (Бусел, 2005, с. 1506). Такий спектр дефініцій демонструє багатозначність поняття «умова».

Для повноти розуміння сутності зазначеного феномену варто розглянути його в контексті наукових досліджень. Викликає інтерес дефініція поняття «умова» надане в Універсальному словнику-енциклопедії за редакцією М. Поповича (1999) та в Словнику синонімів української мови за ред. О. Вусика (2013), а саме, «умова – це методологічний фактор, який визначає (умова необхідна) чи робить можливим (умова достатня) виникнення певного стану речей (випадки, явища, стосунки, характеристики тощо), а також фактор, який збільшує його ймовірність (умова сприяюча)» (Попович, 1999; Вусик, 2013). Зазначене ранжування є вкрай важливим і в сфері наукових досліджень і в педагогічній практиці. Передбачаємо, що в освітньому процесі відіграють свою роль усі із зазначених видів умов, адже їх єдність є вагомою підставою для досягнення запланованої мети в будь-якій діяльності, зокрема і в оволодінні інтерпретаційною вокально-виконавською

інтерпретаційною майстерністю. Варто додати суголосьне визначення представлене в словнику філософських термінів : «Умова – це філософська категорія для позначення тих факторів, котрі є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів і явищ» (Бліхар, 2020, с. 230).

З психологічного погляду, умова є важливим фактором, який забезпечує і принципову можливість, і якість особистісного розвитку людини (психоемоційного, соціального, когнітивного, фізичного, діяльнісного, творчодіяльнісного тощо). Психологічні дослідження підтверджують, що формування патернів діяльнісної поведінки та особистісних якостей індивідуума відбувається під впливом комплексу внутрішніх та зовнішніх умов, які взаємодіють між собою. До внутрішніх умов зазвичай відносять біологічні особливості людини (спадковість, морфологічні особливості мозку, темперамент, інтелект) та психологічні характеристики (емоційні типи, мотивація). До зовнішнього середовища відносять: соціальні взаємодії, стимулюючі фактори та природні умови, які визначають можливості для розвитку та самореалізації особистості. Соціальна детермінація поведінки та професійної діяльності особистості є ключовим принципом сучасної психології. Вчені підкреслюють, що розвиток людини неможливий поза впливом соціального середовища, у якому мешкає, навчається, виховується та розвивається особистість. Сім'я, друзі, освітні заклади та інші соціальні інститути створюють умови, які впливають на свідомість індивідуума та формують його світогляд, цінності й поведінку.

Екстраполяція певних положень теорії психологічного розвитку особистості в галузь педагогіки, призвела до виокремлення поняття «педагогічні умови» – комплекс взаємопов'язаних чинників, що визначають напрям і результати навчально-виховного процесу, який охоплює зміст освіти, методи та засоби навчання, форми організації навчальної діяльності, а також матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу. На думку Є. Хрикова, педагогічні умови є тими

обставинами, які «...обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу» (Хриков, 2011, с.6).

Аналіз наукової літератури показав, що феномен «педагогічні умови» є предметом активного дослідження і в галузі мистецької педагогіки. Результати аналізу свідчать про наявність різних теоретичних та практичних підходів до створення спеціальних педагогічних умов, спрямованих на формування фахових умінь і якостей майбутніх викладачів мистецтва. Важливо зазначити, що в сучасних дослідженнях педагогічні умови визначаються як комплекс чинників, що впливають на різні аспекти професійної діяльності педагога-музиканта. Наприклад, у працях О. Отич акцентується увага на ролі педагогічних умов у реалізації педагогічних закономірностей. Інші науковці, зокрема О. Горбенко, Т. Осадча, А. Пастернак, досліджують вплив педагогічних умов на розвиток виконавських та творчих умінь. Низка досліджень присвячена проблемі визначення педагогічних умов в структурі наукового знання (Є. Лодатко, Є. Хриков та ін.) підвищення ефективності загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів (Н. Андрійчук, О. Дубасенюк, Р. Насіб та ін.), формування фахових компетентностей (І. Стотика, В. Фрицюк, Т. Халіна та ін.). Окремо слід зазначити роботи, які присвячені впливу педагогічних умов на формування фахових якостей викладачів музики і вокалу (Н. Мар'євич, Ю. Мережко, А. Мартинюк та ін.) та дослідженню педагогічних умов формування інтерпретаційної компетентності викладачів мистецьких дисциплін (Д. Кібіч, В. Лабунець, А. Ліненко, І. Левицька, Л. Степанова та ін.).

У наукових працях зауважується на важливості розробки та впровадження спеціальних педагогічних умов формування фахових умінь, якостей і компетентностей майбутніх викладачів, як ключового елементу методично-процесуальної моделі досліджуваного феномену. У дослідженні Л. Степанової наголошується на необхідності специфікації та диференціації педагогічних умов для забезпечення цілісності навчально-виховного процесу, адже саме вони сприяють «всебічному гармонійному розвитку особистості майбутнього викладача,

уможливлюють виявлення та реалізацію його фахового потенціалу» (Степанова, 2018 с. 92). Суголосною є думка Цуй Шилін, яка розглядає педагогічні умови як динамічні конструкти, що спеціально розроблені задля кореляції цілей окремих етапів навчального процесу, коректування напряму та темпу навчання. Учена зауважує що, саме в межах розроблених та науково-обґрунтованих умов «...здійснюється вибір відповідних методів та технологій формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва» (Цуй Шилін, 2023, с. 96).

На наш погляд, доречно розроблені та науково-обґрунтовані педагогічні умови спроможні оптимізувати процес формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу. У науково-довідковій літературі зазначається, що термін «оптимізація» походить англійського optimization – «вибір найкращого варіанта з багатьох можливих; надання будь-чому найвигідніших характеристик, співвідношень» (Бирик & Сютя, 2006; Мельничук, 1985). Оптимізація навчального процесу, за М. Фіцулою (2002), характеризується підвищенням працездатності та продуктивності учнів і вчителів, а також розвитком їхньої самостійності, ініціативи та творчої активності. Науковець зауважує, що інтенсифікація навчання, як необхідний компонент оптимізації, не повинна супроводжуватися примусом чи маніпуляціями, оскільки це може негативно вплинути на формування професійних якостей майбутніх фахівців, сприяючи розвитку інертності, безініціативності та залежності. Важливим засобом оптимізації та інтенсифікації навчання, на думку вченого, є налагодження міжпредметних зв'язків. Посилення останніх може сприяти економії навчального часу і навіть уможлиблює «...ефективніше формувати науковий світогляд, спираючись на філософську ідею єдності між предметами і явищами» (Фіцула, 2002, с. 78). Щодо проблеми творчого розвитку здобувачів мистецької освіти, у працях Є. Силко наголошується на важливості дотримання низки психолого-педагогічних умов та створення творчого освітнього середовища. На думку вченого, саме це має оптимізувати процес формування ціннісних орієнтацій студентів, посилити в них мотивацію до творчого

саморозвитку. Для прилучення студентів до практичної творчої діяльності в творчому освітньому середовищі є доцільним «...проектування комплексу завдань для студентів, пов'язаних з розвитком творчого потенціалу...» (Силко, 2023, с.89).

З урахуванням вищесказаного передбачаємо, що процес формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу потребує на застосування науково-обґрунтованих педагогічних умов, адже надбання майбутніми викладачами вокалу інтерпретаційної майстерності є багатогранним і довготривалим. Передбачаємо що є необхідність в його методично виправданій організації із застосуванням спеціально розроблених педагогічних умов та створенням особливого освітнього середовища, яке б сприяло налагодженню творчого діалогу між викладачем і студентом-вокалістом.

На думку Є. Силко, освітнє творче середовище спроможне сприяти розвиненню особистості, «яка характеризується активністю освоєння та перетворення навколишнього світу, високою самооцінкою, відкритістю та свободою своїх суджень та вчинків» (Олексєєва, 2015). На думку вченого, для такого середовища притаманним є «спільний пошук, спільна дія, творчі суперечки рівних партнерів» (Там само). Наслідуючи ідеї дослідника, убачаємо можливість у ранжуванні типів творчого середовища створеному на «міжособистісному рівні» (за Є. Силко), за «присутністю творчої взаємодії викладача та студента чи студентів», «груповому рівні» (Силко, 2023, с. 90), що забезпечується спільною творчою студентів академічної групи, та «міждисциплінарному рівні», для якого характерним є змістовий та діяльнісний зв'язок між різними освітніми компонентами (дисциплінами, що вивчаються у закладі освіти).

З огляду на зазначене, визначаємо доцільність *забезпечення діалогічно-творчого освітнього середовища* як першої педагогічної умови формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

У психолого-педагогічних науках існує думка, що діалогічне навчання, будучи фундаментом суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі, сприяє

всебічному розвитку особистості студента. Залучення до діалогу дозволяє не лише ефективніше засвоїти навчальний матеріал, а й сформувати цілісну систему світоглядних, моральних та соціальних цінностей. Взаємодія «викладач-студент» у діалогічному просторі стимулює розвиток критичного мислення, комунікативних компетенцій та професійної ідентичності майбутнього фахівця.

Важливо виокремити різні рівні діалогу. По-перше, маємо на увазі реальний творчий діалог між учасниками творчої співпраці над вокальним твором (вокаліст-акомпаніатор, учасники вокальних та вокально-інструментальних дуетів, тріо та інших ансамблів тощо). Цілком зрозуміло, що надбання позитивного творчого спілкування потребує створення спеціального середовища, яке спроможне забезпечити увесь процес творчої співпраці. У свою чергу, у сприятливому середовищі студенти-вокалісти отримують можливість більш вільно розкриватися як виконавці, створювати й реалізувати власні оригінальні виконавські концепти, транслювати власне розуміння авторського задуму, змісту музично-поетичного тексту та художніх образів вокального твору, власні емоції і почуття від твору.

Тобто йдеться про уявний діалог між виконавцем і автором, виконавцем і слухачем. Під час такого квазидіалогу інформація (або інакше – виконавська інтерпретація) має односторонній вектор спрямованості – від виконавця до слухача. Важливо зазначити, що процес передачі художнього образу музичного твору через виконавця є складним феноменом, який вимагає не просто механічного відтворення нотного тексту, а глибокої інтерпретації.

Музикант, як посередник між автором і слухачем, додає власне бачення твору, створюючи таким чином унікальне комунікативне поле. У працях науковців (Н. Аніщенко, А. Полканов, С. Шип, О. Шевцова та ін.) зауважується, що процес сприйняття вокальної музики є діалогічним і провокує складні внутрішні переживання в слухача. Завдяки взаємодії виконавця і слухача, музичний твір набуває нових сенсів і викликає індивідуальний емоційний відгук.

Дослідники зазначають, що заглиблення виконавця в музичний твір супроводжується активізацією емоційних реакцій, таких як співпереживання та емпатія, що сприяє досягненню стану глибокої гармонії з музичним матеріалом та оточенням. Цей стан синтонії сприяє формуванню у свідомості виконавця образу автора твору як віртуального співрозмовника, який займає чітку художньо-смыслову позицію. Внутрішній діалог, що виникає між виконавцем і автором, забезпечує відповідність інтерпретації музичного твору його духовному змісту, авторському задуму та світогляду композитора.

У науковій літературі існує термін «освітній діалог» (Радчук). Специфікацію освітнього діалогу вперше висвітлено в працях Г. Радчук, яка убачала в освітньому діалозі суть освіти. Адже саме в діалозі (з іншими, із самим собою, з трансцендентальним) відбувається створення «образу світу і свого власного образу в цьому світі». На думку вченої саме в цьому міститься уся суть освіти, «а не лише у засвоєнні студентом дидактично перетвореного професійного досвіду» (Радчук, 2014, с. 265).

У такому ракурсі освітній діалог у межах нашого дослідження набуває вагомого значення, як різновид творчого спілкування та співтворчості між викладачем вокалу та студентом-вокалістом. Якщо виходити з етимології слова *dialogos*, то сам феномен діалогу іманентно має педагогічний потенціал. Це слово лінгвісти трактують як «поділений, поширений сенс» (*logos* перекладається українською як «слово», «сенс», «говорити», *dia* перекладається як – «крізь», «через»). Це вказує на глибинний сенс даного феномену, адже у такому ракурсі діалог – це мовленнєва взаємодія, в якій думки та ідеї «проходять» через всіх учасників, захоплюючи та впливаючи на їхні думки, і тим самим трансформуючи та збагачуючи усіх співрозмовників. На думку Я. Ключковського, під час діалогу сенс перетинає межі особистісних смислів, входить в коло індивідуальної свідомості співрозмовників та у певний момент стає спільним для учасників діалогу (Ключковський, 2013).

У контексті освіти діалог виходить за рамки окремого методу, стаючи фундаментальною формою навчання, що сприяє безперервному розвитку особистості та реалізації її творчого потенціалу. У ході такого діалогу викладач-вокаліст передає власний творчий досвід і знання своїм студентам-вокалістам. Як зазначає О. Слободянюк, розбіжності в філософському, епістемологічному та психологічному розумінні діалогу створюють значні перешкоди для ефективного впровадження діалогічних технологій в освітній процес. Тому науковиця убачає шляхи діалогізації освіти «крізь призму інтеркультурного діалогу» на основі принципів гуманітаризації освіти, оскільки «основний акцент звертається на продуктивність навчання, на формування професійно-творчих умінь» (Слободянюк, 2019. с.147).

Як відомо, витоки діалогу як ефективного інструменту пізнання сягають часів Стародавньої Греції. Саме Сократ, порівнюючи свій метод навчання з повивальним мистецтвом (маєвтикою), заклав фундамент діалогічного підходу в освіті. Через діалог він допомагав своїм учням не просто запам'ятовувати знання, а самостійно їх відкривати, порівнюючи цей процес з народженням нових ідей. За допомогою діалогу, побудованого на послідовності запитань і відповідей, Сократ спонукав своїх учнів до самостійного пошуку істини. Метод Сократа полягав у тому, щоб через уточнюючі питання вести учня від загальних понять до конкретних знань. Таким чином, істина не передавалася готовою, а народжувалася в процесі спільного роздуму.

Поглиблений інтерес до діалогу як багатоаспектного феномена, що охоплює як когнітивні, так і комунікативні процеси, сформувався на початку XX століття. Значний внесок у розробку філософських засад діалогу зробили такі мислителі, як М. Бубер, В. Біблер та М. Бахтін. Всесвітньовідомий філософ-екзистенціаліст М. Бубер не тільки заклав основи теорії діалогу, а й практикував його у власних творах, де діалогічна форма виступає фундаментальним принципом побудови тексту та літературним прийомом.

За Бубером, діалог є не лише засобом спілкування, а й способом буття людини у світі. Саме в діалозі, на його думку, народжується істина, оскільки вона є результатом спільного пошуку, який відбувається між людьми, відкритими до взаємодії та обміну думками. Мислитель піднімає діалог на рівень фундаментального принципу освіти, наголошуючи, що це не просто метод або форма взаємодії, а спосіб буття людини у світі. Філософ пропонує розглядати діалог у трьох вимірах: релігійному (діалог людини з Богом), соціальному (діалог між людьми) та онтологічному (діалог людини зі світом).

Особливу увагу Бубер приділяє діалогу між людьми, підкреслюючи, що його основою є взаємна відкритість. При цьому вчений чітко диференціює поняття «діалог» і «спілкування», розглядаючи діалог як вищу форму спілкування, що передбачає глибинну взаємодію особистостей: «Для кожного з партнерів діалогу шлях до самого себе є не найкоротшим, а навпаки, довгим, таким, що проходить через партнера й через світ» (Buber, 1984, р. 17). Діалогізм за М. Бубером є універсальним, оскільки він охоплює різні сфери людського буття: від онтології до гносеології, соціології та культури. Діалог постає як фундаментальний процес, що лежить в основі взаємодії, спільної творчості та обміну смислами.

Узагальнюючи вищесказане, ми розглядаємо діалогічно-творче середовище як простір, де викладач не лише передає знання й таємниці вокально-виконавської та художньо-інтерпретаційної майстерності, а й стимулює розвиток внутрішнього діалогу студентів-вокалістів. Саме в цьому діалозі зі своїми думками, почуттями та цінностями особистість формується і розвивається. Освітній контент, у свою чергу, актуалізує приховані ресурси кожного студента-вокаліста, стимулюючи їх до творчої самореалізації. Ці тенденції знаходять своє відображення у сучасних зарубіжних концепціях діалогічної освіти.

У своїх дослідженнях культури і освіти британський педагог Р. Александр обґрунтував діалогічну парадигму навчання як інтерактивний процес, в якому знання не лише передаються від вчителя до студента, але й спільно конструюються

в ході діалогу. На думку вченого, перехід до діалогічної взаємодії в освітньому процесі відбувається досить повільно через глибоко вкорінені традиції монологічного навчання. Науковець пов'язує цю ситуацію не лише з домінуванням монологічних методів, але й з необхідністю радикальної зміни світогляду педагога, орієнтованої на активну роль студента в процесі навчання (Alexander, 2015, p. 433).

Так, на переконання П. Фрейре, освіта, розглянута в контексті становлення особистості, є динамічним процесом самоідентифікації та формування ціннісної системи індивіда (Freire, 1987). Діалогічно-творче освітнє середовище сприяє й оптимізує безперервний процес опанування умінь виконавської інтерпретації та відкриває шляхи для нових інтерпретацій, забезпечує оптимальні умови для суб'єктивізації досвіду та активного засвоєння знань усіма учасниками освітнього процесу.

Як було доведено на попередніх етапах нашого дослідження, специфіка інтерпретаційної майстерності викладача вокалу полягає в поєднанні виконавського і педагогічного вимірів трактування сенсу творів, оволодіння якими потребує усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між невлвовимо-мінливими художньо-емоційними враженнями і матеріально-конкретними засобами їх породження. Це потребує як глибоких знань в галузі історії та теорії музики, розвиненості музично-слухових аналітичних здібностей та рефлексивної свідомості, здатності до оперування музично-теоретичними поняття й спроможності обрати влучні й доречні характеристики, вмілого використання епітетів, метафор, гіпербол та інших засобів відображення власних художньо-емоційних реакцій на музично-поетичний матеріал.

Для співака, який майстерно володіє інтерпретаційними вміннями є характерною ерудованість в мистецтвознавчій та музикологічній сферах, розвиненість вокально-виконавських та артистичних навичок і умінь, розвинена здатність до естетичного художнього сприйняття музично-поетичного тексту, розуміння психології творчості та музичного сприймання, обізнаність у сфері

інших видів мистецтва (літературі, поезії, живописі, хореографії, театральному та кінематографічному видах мистецтва тощо), мати знання та розуміння основних положень герменевтики музичного тексту та законів і правил його інтерпретації, володіння вербально- та музично-риторичними прийомами тощо. Тобто майстерний вокаліст-інтерпретатор повинен бути широко освіченою людиною у багатьох галузях, які тим чи іншим чином є дотичними до вокально-виконавської та художньо-інтерпретаційної діяльності. Ще більш важливим аспектом є не тільки міждисциплінарна освіченість, а й спроможність доречно й вчасно використовувати наявні знання, уміння та досвід.

У контексті зазначеного звернено увагу на технології міждисциплінарної координації у вокально-виконавській підготовці майбутніх викладачів вокалу до художньо-інтерпретаційної діяльності. Як було доведено на попередніх етапах нашого дослідження, сутність феномену «міждисциплінарна координація» полягає в налагодженні системного і гнучкого взаємозв'язку й цілеспрямованої інтеграції змісту навчального матеріалу, спрямованої на формування глибоких і узагальнених знань, оволодіння принципами і механізмами алгоритмованого формування музично-інтерпретаційних дій та здатністю їх творчо застосовувати в процесі виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва.

У працях А. Колот стверджується, що всебічний аналіз категорії міждисциплінарності охоплює до десятка аспектів. З цього боку варто звернути увагу на образне висловлювання науковця про міждисциплінарність, яка «будує мости між різними науками, неформально об'єднуючи їх, не порушуючи їхньої індивідуальності, унікальності, самобутності» (Kolot, 2014, с. 19).

Науковці М. Бойченко, Н. Кьон, А. Ліненко, Г. Ніколаї визначають потужний потенціал міждисциплінарності, як провідної технології вищої освіти, яка забезпечує взаємопроникнення та взаємозбагачення підходів і методів різних дисциплін та сприяє ефективній міждисциплінарній координації. На відміну від міждисциплінарної комунікації, учені розглядають феномен міждисциплінарної

координації як «...гнучке і послідовне використання всіх її компонентів у реальному навчальному процесі, що передусім передбачає оптимізацію навчальних програм» (Nikolai, Koehn, Lynenko & Voichenko, 2020, с. 355). На думку науковців, міждисциплінарна координація сприяє формуванню інтегрованих знань і навичок, що відбувається на підставі «виділення споріднених елементів у змісті дисциплін історико-теоретичного та музично-виконавського блоків» (там саме). Завдяки міждисциплінарній координації «...створюються умови для формування узагальнених способів дій і їх гнучкого й творчого самостійного використання у різних видах діяльності (навчальній, виконавській та дидактичній)» (там саме, 358).

На думку авторів, навчальний процес, побудований на основі виділення взаємопов'язаних елементів змісту різних дисциплін та формування узагальнених музично-інтелектуальних навичок і практичних способів дій, забезпечує можливість їх варіативного використання, перенесення та застосування у різних типах дисциплін музично-виконавського блоку. Варіативне використання музично-теоретичних та музично-теоретичних знань у виконавській діяльності сприяють гармонізації когнітивних та емоційних компонентів досвіду, що дозволяє адекватно відчувати й усвідомлювати образ-емоцію, настрій-сенсацію і якісно все відтворювати у виконавській діяльності.

У контексті нашого дослідження викликає інтерес трактування сутності виконавської підготовки майбутніх викладачів вокалу надане Г. Ніколаї. Учена убачає в якості її ключового фактору саме музичну та словесну інтерпретацію творів композиторів (Nikolai, 1992, с. 8). В основі поглядів науковиці полягають положення про забезпечення спеціальних умов, впливових на формування у майбутніх викладачів умінь педагогічної та виконавської інтерпретації. До них належать: стимулювання студентів до адекватного сприйняття та розуміння музичних явищ; залучення студентів до самостійного опанування музичних творів, забезпечення комфортних умов підготовки до сценічної інтерпретації в публічному виконанні. Зазначені умови, на думку вченої, сприяють формуванню фахових

компетентностей у процесі міждисциплінарної взаємодії та сприяють комплексному розвитку інтерпретаційної майстерності майбутнього викладача вокалу.

Ми згодні з науковцями, що взаємодія між викладачами музично-теоретичних і музично-історичних, а також музично-виконавських дисциплін є запорукою успішного навчання студентів-музикантів. Однак їх ефективність значною мірою залежить від того, наскільки викладачі музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін враховують практичні потреби, які постають перед здобувачами у процесі набуття музично-виконавських навичок і вмінь. У свою чергу, викладачі музично-виконавських дисциплін мають стимулювати студентів до активного використання набутих музично-історичних знань і здатності до музично-аналітичного та стильового мислення, активізувати слухові уявлення й вміння оперувати ними, що суттєво підвищить ефективність самостійної роботи над творами, уможливить висування власних ідей щодо трактування тексту твору і в цілому сприятиме підвищенню якості навчально-виконавської діяльності. На наше переконання, лише за умови такої міждисциплінарної взаємодії можна досягти високого рівня професійної підготовки майбутніх вокалістів, зокрема – і до інтерпретаційної діяльності.

Отже, виконавська компетентність, зокрема здатність самостійно підготувати музичний твір до виконання, ґрунтуються на принципах єдності досвіду сприйняття музичних явищ, усвідомленого ставлення до жанрово-стильових та інтонаційно-мовленнєвих особливостей музичних явищ, розвитку художньо-образних і фонаційних уявлень, здатності оперувати внутрішніми музично-слуховими уявленнями (Толстова, 2018). Досягнення цієї мети забезпечується завдяки здобутим музично-теоретичним знанням та їх усвідомленню, що формуються в межах музично-історичних та музично-теоретичних дисциплін. Формування виконавської компетентності, таким чином, є

результатом міждисциплінарної взаємодії та інтеграції різних видів музичної діяльності.

У межах проблеми формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу завдання міждисциплінарної координації ґрунтуються на сформованих художніх ідеалах, усвідомленні основних законів досягнення художньої виразності та динамічного розгортання твору у співі, грі на музичному інструменті, диригуванні, а також на спільних принципах формування моторних (виконавських) навичок і здатності виконувати музичні твори з урахуванням музично-освітніх можливостей для різних категорій студентів.

Отже, враховуючи те, що надбання вмінь виконавської інтерпретації вокального твору є провідним завданням вокально-виконавської підготовки, вбачаємо важливість і значущість міждисциплінарних знань.

З огляду на важливість забезпечення внутрішньо-предметного рівня координованості між різними змістовими елементами освітніх компонентів навчального процесу, вбачаємо необхідність у впровадженні технологій міждисциплінарної координації в навчально-виховний процес, як необхідної педагогічної умови формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Передбачаємо, що зазначена педагогічна умова спроможна оптимізувати освітньо-інтеграційні й координаційні процеси задля забезпечення організованого впливу з боку викладачів мистецько-педагогічних закладів вищої освіти на професійне становлення студентів-вокалістів.

У контексті дослідження реалізації дидактичного потенціалу міждисциплінарної координації, особлива увага приділяється функціям майбутніх викладачів вокалу, формування яких відбувається в процесі вивчення історико-теоретичних та музично-виконавських дисциплін. До таких функцій належать:

- освітня функція, що полягає у майстерному поданні музично-ілюстративного матеріалу та здатності до вербального лекційно-інформаційного й художньо-інтерпретаційного супроводу музичних артефактів.

– виконавська функція, яка охоплює спів як виступ і як спосіб роботи під час навчання студентів співу, гру як виступ і гру як акомпанемент, диригування у процесі роботи над пісенним репертуаром та під час керівництва студентським хором.

– дидактична функція, що полягає у навчанні студентів співу, гри на елементарних музичних інструментах, формуванні навичок творчої музичної діяльності.

Зазначені функції відображають комплексну професійну підготовку майбутніх викладачів вокалу та передбачають міждисциплінарний підхід до навчання. Відтак, міждисциплінарна координація, як важлива педагогічна умова процесу формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу, має забезпечувати динамічне налаштування всіх освітніх компонентів з акцентуванням на координації змісту навчання з історико-теоретичних та музично-виконавських дисциплін, що передбачає постійне оновлення інформаційного поля та активну участь усіх суб'єктів навчання – і студентів, і викладачів.

У основі координації освітніх компонентів освітнього процесу лежить єдність мети навчання, методологічних підходів і стратегій її досягнення, а також врахування інтерактивних інновацій, напрацьованих у галузі психолого-педагогічної науки, методики навчання вокалу та сучасних ІКТ.

Варто акцентувати, що в умовах динамічного розвитку інформаційно-освітнього простору особливої актуальності набувають інтерактивні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), звернення до яких сприяє модернізації й підвищенню ефективності навчального процесу.

У наукових дослідженнях інтерактивні технології розглядаються як цілеспрямована система, що включає нестандартні форми навчальної діяльності, інноваційні комунікативні та техніко-методичні засоби організації освітнього процесу. Використання педагогічних новацій, креативних прийомів та сучасних інформаційних технологій, таких як мультимедійні пристрої, інтерактивні дошки

та комп'ютери, сприяє підвищенню ефективності навчання та зацікавленості студентів.

Інтерактивний підхід, за Д. Колбом (Kolb, 1984), базується на активному зворотному зв'язку викладача і студентів. Студенти активно працюють з матеріалом, обговорюючи його з викладачами та одногрупниками, що стимулює їх інтерес та мотивацію. Зворотний зв'язок є важливим елементом педагогічно-інтерактивного підходу, сприяючи кращому розумінню матеріалу та підтримуючи інтерес до навчання (Sharp & Sirak, 2017). Спільне навчання, за В. Ленделом (Lendel, 2010, с.67), дозволяє студентам працювати в групах, обговорювати завдання та ділитися знаннями, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Важливою складовою інтерактивної технології є індивідуалізація навчання та адаптація навчального матеріалу до потреб студентів.

Інтерактивне навчання, як зазначає Дж. Хут (Hutt, 2011), дозволяє викладачам враховувати різні стилі навчання та темпи засвоєння матеріалу, використовуючи різноманітні методи: від відеоуроків до індивідуальних консультацій. Сучасні технології, такі як вебінари, онлайн-дискусії, форуми та відеоконференції, створюють можливості для активної комунікації та динамічного навчального середовища (Jones & Banks, 2015). На думку науковців, інтерактивні технології сприяють підвищенню залученості студентів в освітній процес, розвитку в них критичного мислення та активній участі у навчальному процесі. Ключовою перевагою цього підходу є підтримка мотивації студентів через постійну взаємодію та обговорення, що сприяє формуванню спільної мети та відповідальності (Wilson & Martin, 2007).

Інтерактивний підхід у навчанні забезпечує активну участь студентів завдяки різноманітним формам взаємодії, можливості отримувати зворотний зв'язок, спільному вирішенню завдань та використанню сучасних технологій. Це сприяє підвищенню мотивації студентів, заохочує їхню самостійну роботу та створює сприятливе навчальне середовище. Інтерактивне навчання є ефективним

інструментом для розвитку критичного мислення, саморегуляції та аналітичних здібностей студентів. Використання інтерактивних методів дозволяє викладачам залучити студентів до глибокого аналізу матеріалу, заохотити їх до формулювання питань, власних думок та незалежної оцінки інформації. У результаті студенти не просто отримують знання, а й навчаються їх критично осмислювати та застосовувати на практиці.

На сучасному етапі модернізація освіти спрямована на діджиталізацію освітніх процесів, що дозволяє розробляти та впроваджувати новітні педагогічні інтерактивні та інформаційно-комунікативні технології. Останні дозволяють оптимізувати хід освітнього процесу в умовах офлайн, онлайн, змішаних, синхронних і несинхронних форм навчання. Зазначене також викликає інтерес у сучасних науковців та практиків мистецько-педагогічної галузі, адже має потужний потенціал у формуванні в студентів інтегрованих знань, підвищення мотивації до навчання та здобуття фахових умінь, навичок і досвіду. На думку О. Вьюненко, К. Агаджанова-Гонзалеса, С. Агаджанової та Ю. Руденко, необхідність впровадження в освіту інформаційно-комунікативних технологій визвано тим, що заклади освіти повинні «...постійно адаптувати свої послуги та їх зміст, оскільки вони не можуть ігнорувати суспільні тенденції, пов'язані з інформаційними та комунікативними технологіями» (Вьюненко, Агаджанов-Гонзалес, Агаджанова & Руденко, 2023, с. 15). Учені обґрунтовано доводять, що «ІКТ можуть підвищити якість вищої освіти за допомогою інноваційних методів, що спрямовані на підготовку викладачів, підвищення мотивації і зацікавленості студентів, комунікацію» (Там саме). Суголосною є позиція П.Макгі (Р. McGee), В.Діас (V. Diaz), які досліджуючи перспективи та практичну значущість впровадження в освітній процес інформаційно-комунікативних технологій, у залежності від швидкості їх оновлення, наголошують на тому, що «...викладачі мають бути готові до впровадження ІКТ та їх використання» (McGee, Diaz, 2007). Але дослідники попереджають про небезпечність занадто стрімкого впровадження

в освіту ІКТ-технологій, адже якщо технології часто й швидко змінювати то кінцеві користувачі не зможуть значущо вивчати та ефективно реалізувати доступні ІКТ інструменти.

На думку М. Левченко, Н. Терещенко, А. Форостян впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес з вивчення мистецьких дисциплін є необхідним в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли часто традиційні методи не можуть бути застосованими. Науковці наголошують на позитивних аспектах впровадження ІКТ в освітній процес, адже це сприяє підвищенню інтерактивності в навчанні. Використання телекомунікацій забезпечує оперативний зворотний зв'язок зі студентами та дозволяє викладачам своєчасно реагувати на певні освітні обставини, контролювати та коригувати хід навчання. Якість вивчення мистецьких дисциплін може забезпечуватися через використання цифрових сервісів, за допомогою яких можна створювати якісний мистецький контент. Науковці О. Чусова, З. Ваколя та І. Чейпеш (2021) пропонують використовувати наступні цифрові платформи: «We.Study», «ZenClass», «iSpring», «GetCourse», «Teachbase».

Науковці С. Литвинова, О. Буров, О. Пінчук досліджують шляхи впровадження сучасних технологій, які спроможні забезпечити інтеграцію електронного та віртуального навчання в освітній процес. Ці підходи, що є різновидами дистанційної освіти, забезпечують гнучкість навчання, дозволяючи студентам регулювати графік навчання відповідно до індивідуальних потреб, дотримуючись встановлених термінів контролю (Пінчук, Литвинова, Буров, 2017). Окрім традиційних форм дистанційного навчання, розвивається мобільне навчання за допомогою портативних пристроїв з доступом до Інтернету (смартфони, планшети, ноутбуки тощо), що підтримують передачу різних форматів інформації (Там саме). Використання онлайн-платформ розширює можливості навчання, зокрема, через відеоаналіз виступів та детальний аналіз помилок за допомогою спеціальних програм для запису та обробки звуку. Мобільне навчання, як новітня

форма дистанційного навчання, передбачає використання портативних пристроїв, таких як смартфони, планшети, ноутбуки та інші гаджети з доступом до Інтернету. За допомогою цих пристроїв можлива передача текстових, аудіо- та відеофайлів, а також інших форматів інформації. Важливо зазначити, що всі ці поняття тісно взаємопов'язані між собою, що підкреслює їх значення у сучасному освітньому процесі (Там саме). Застосування онлайн-платформ сприяє інтеграції сучасних технологій у навчальний процес. Студенти мають можливість отримувати консультації від викладача не тільки під час особистих зустрічей, але й за допомогою відеоаналізу їхніх виступів. Спеціалізоване програмне забезпечення для запису та обробки звуку дозволяє детально аналізувати помилки та вдосконалювати виконавсько-інтерпретаційну майстерність.

Нам імпонує позиція науковців, щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту, що забезпечує комунікацію між викладачами та студентами в умовах воєнного стану та карантину. Адже саме ІКТ та інтегративні технології сприяють індивідуалізованому відбору сучасних методів і прийомів навчання, зокрема і формуванню вокально-виконавського тезаурусу студентів-вокалістів, необхідного для опанування ними вмінь художньої інтерпретації вокального твору. Так, наприклад, підбір відео- та аудіо-записів інтерпретацій вокальних творів відомими співаками уможливорює адаптацію матеріалів і ресурсів до особистісних потреб кожного студента, що відповідає принципам індивідуалізації навчання. Ми згодні з аргументами науковців стосовно того, що мультимедійні засоби мають універсальний характер і можуть бути використані на різних етапах навчального процесу: від формулювання завдань до підбиття підсумків. Ефективними інструментами є автоматизовані навчальні системи, комп'ютерні тренажери, презентації, навчальні фільми та демонстраційні відео.

З огляду на вищевказане визначимо застосування інтерактивних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій як важливу педагогічну

умову успішного формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу: їх застосування в освітній і вокально-виконавській практиці дозволить, на наше переконання, студентам-вокалістам піднятися на новий рівень в оволодінні інтерпретаційною майстерністю.

Завдяки реалізації зазначеної умови, майбутні викладачі вокалу розвивають уміння та навички самостійного узагальнення та інтеграції нової інформації з попередньо засвоєним матеріалом. Вони також учаться систематизувати свої знання та досвід для їх подальшого вдосконалення. Крім того, студенти набувають вміння інтерпретувати нову інформацію відповідно до педагогічних завдань і застосовувати власні знання, вміння та досвід у різних навчальних ситуаціях, пов'язаних із непередбачуваністю процесу інтерпретації художньо-образного змісту вокальних творів.

Системне використання інтерактивних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій потребує усвідомлення здобувачами ролі та потенціалу ІКТ у вирішенні актуальних завдань вокальної педагогіки, обізнаності в різновидах інформаційно-комунікаційних технологій та можливості їх використання у процесі фазово-освітньої та науково-методичної діяльності, у створенні мистецьких проектів.

Сучасна практика показала, що для організації дистанційного навчання доцільно використовувати такі платформи, як Google Meet, Zoom та Skype, які надають можливість одночасної передачі аудіо та відео та підтримують двосторонню демонстрацію екрана в Google Meet та Zoom. Ці інструменти значно покращують процес навчання та вже активно застосовуються для проведення іспитів з вокальної підготовки, творчих звітів, що дає можливість студентам-вокалістам продемонструвати свої творчі здібності та досягнутий ними рівень професійної підготовки.

Згідно з концепцією нашого дослідження, вважаємо, що майбутнім викладачам вокалу необхідно володіти сучасними інноваційно-комунікативними

технологіями, типовими для музично-освітньої та вокально-викладацької діяльності, зокрема – і в галузі набуття педагогічно-інтерпретаційної майстерності.

Сучасна професійна підготовка передбачає опанування здобувачами комплексом технологій, звернення до яких сприятиме ефективному формуванню в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності й здатності її реалізувати в різних видах професійної діяльності, а також набуття вміння вдосконалювати методи їх застосування, враховуючи постійне збагачення наукових і технічних можливостей суспільства.

Отже, педагогічними умовами, створення яких сприятиме успішному оволодінню здобувачів інтерпретаційною майстерністю в єдності виконавського і педагогічного компонентів, визначено:

- забезпечення діалогічно-творчого освітнього середовища;
- впровадження технології міждисциплінарної координації у процес формування вокально-педагогічної інтерпретаційної майстерності;
- системне застосування інтерактивних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій.

Узагальнюючи дані двох розділів дослідження, представимо модель методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності на Рис. 2.3. (стор.128).

Висновки з другого розділу

У розділі обґрунтовано доцільність врахування концептуальних положень полікультурно-діалогічного, особистісно-орієнтованого, компетентісно-творчого й герменевтичного наукових підходів як таких, що ставлять підґрунтя успішному будуванню вокально-освітнього процесу, спрямованому на формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності.

Мета – формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності				
Наукові підходи: полікультурно-діалогічний, особистісно-орієнтований, компетентнісно-творчий, герменевтичний				
Компоненти				
особистісно-мотиваційний	фахово-гностичний	аналітико-герменевтичний	виконавсько-комунікативний	методико-практичний
Критерії оцінювання				
мобілізаційно-ціннісний	мистецько-когнітивний	інтерпретаційно-вербальний	інтерпретаційно-виконавський	досвідно-фаховий
принципи:	надання педагогічному спілкуванню фасилітативно-спонукального характеру; превалювання індивідуалізовано-діалогічних способів вирішення вокально-освітніх завдань; непрямого впливу на психологічний стан, пізнавальну й інтерпретаційно-творчу активність здобувачів; постановку інтерпретаційних завдань як проблемних, що не мають однозначного рішення й вимагають злиття фахової компетентності й мистецької інтуїції; системності й всебічності в розробленні інтерпретаційного концепту твору; інтегративного спрямування результатів диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу вокального репертуару; взаємодоповнення логічного й інтуїтивного у виконавській і педагогічній інтерпретації вокальних творів.			
педагогічні умови:	– забезпечення діалогічно-творчого освітнього середовища; – впровадження технології міждисциплінарної координації у процес формування вокально-педагогічної інтерпретаційної майстерності; – системне застосування інтерактивних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій.			
Етапи	Організаційні форми, методи і технології:			
організаційно-спонукальний	організація диспутів, мозкового штурму; робота в малих групах; творчі завдання, підготовка презентацій з питань інтерпретації вокальних творів та їх «захист»; тренінги на оволодіння навичками психологічної й м’язової релаксації; рухова імпровізація й спонтанна комунікація; розроблення творчого портрету майбутнього викладача вокалу			
аналітико-конструктивні	налагодження міждисциплінарної координації; метод компаративного аналізу інтерпретаційних версій твору; творчі завдання на оволодіння технологіями диференційованого, цілісного та герменевтичного аналізу вокальних творів; написання есе із обґрунтуванням власної інтерпретаційної концепції творів; технологія «перевернутого заняття».			
результативно-творчий	художньо-комунікативні тренінги на активізацію способів імпровізаційно-художньої комунікації й діалогічно-виконавського спілкування; на удосконалення емоційно-вольових властивостей, сценічної уваги й артистизму; завдання на стимулювання методико-продуктивної й вокально-педагогічної креативності; рольові ігри; методики, запозичені з практики «психодрами»; сучасні інформаційно-комунікативні засоби – дистанційні, цифрові, хмарні технології, сервісні платформи Інтернету, програми Excel, ChatGPT, відео- і нотно-графічні редактори.			
Результат: удосконалення в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності				

Рис. 2.3. Модель методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності

Доведено, що успішність впровадження настановних ідей означених підходів передбачає реалізацію комплексу розроблених методичних принципів, а саме:

- надання педагогічному спілкуванню фасилітативно-спонукального характеру;
- превалювання індивідуалізовано-діалогічних способів вирішення вокально-освітніх завдань;
- непрямого впливу на психологічний стан, пізнавальну й інтерпретаційно-творчу активність здобувачів;
- постановку інтерпретаційних завдань як проблемних, що не мають однозначного рішення й вимагають злиття фахової компетентності й мистецької інтуїції;
- системності й всебічності в розробленні інтерпретаційного концепту твору;
- принципу надання інтегративного спрямування процесам диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу вокального репертуару;
- взаємодоповнення логічного й інтуїтивного видів активності у інтерпретаційній – виконавській і педагогічній діяльності.

Обґрунтовано педагогічні умови, які сприятимуть успішному формуванню в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності в єдності виконавського і педагогічного компонентів, а саме:

- забезпечення діалогічно-творчого освітнього середовища;
- впровадження технології міждисциплінарної координації у процес формування вокально-педагогічної інтерпретаційної майстерності;
- системне застосування інтерактивних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій.

На перевірку висунутих припущень спрямувався дослідно-експериментальний процес формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

3.1. Сутність констатувально-діагностичного експерименту з виявлення рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності

Експериментально-дослідна робота з перевірки ефективності пропонованої методики формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу здійснювалася впродовж 2022-2024 н.р. на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

До дослідження було залучено 71 здобувача 1 курсу другого освітнього (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю Музичне мистецтво – 025.

Здійсненню формувального експерименту передувало вирішення комплексу завдань організаційно-методичного характеру, а також обґрунтування методики діагностики й проведення констатувального зрізу задля вияву рівнів сформованості в здобувачів інтерпретаційної майстерності і створення уявлення щодо існуючих у них недоліків, на подолання яких має спрямовуватися, зокрема, методика, застосована у формувальному експерименті.

Сутність організаційно-методичних заходів полягала у вияву стану методичного забезпечення вокально-освітнього процесу. Задля цього було здійснено ознайомлення із робочими програмами, навчальними посібниками, методичними рекомендаціями з викладання вокально-фахових дисциплін, розробленими викладачами кафедри, а також проведено круглі столи, на яких

відбувалося обговорення з викладачами, які мали брати участь у експериментальній роботі, особливостей пропонованої методики і завдань, які мали вирішуватися в процесі занять із здобувачами експериментальної групи.

Наступним завданням було обґрунтування діагностичної методики та проведення констатувального зрізу, результати якого мали дати уяву щодо стану сформованості інтерпретаційної майстерності у студентів 1 курсу магістратури – майбутніх викладачів вокалу.

З цією метою було виокремлено 2 групи здобувачів, 36 з яких увійшли до експериментальної групи (далі ЕГ) і ще 35 – до контрольної групи (далі – КГ). У кожній із цих груп навчалися як українські, так і іноземні студенти, що обумовлювало необхідність надання уваги особливостям їхньої музичної, вокальної підготовки й аналізу типових проблем, властивих здобувачам, які навчалися в різних соціокультурних умовах, за різними навчальними програмами і методиками.

Розробляючи методику діагностики, ми орієнтувалися на обґрунтовані в попередніх розділах роботи дані щодо сутності інтерпретаційної компетентності та її структурних складників, а саме – особистісно-мотиваційного, фахово-гностичного, аналітико-герменевтичного, виконавсько-комунікативного, і методико-практичного компонентів. Таким чином критерії та їх відповідні показники мали слугувати інструментами об'єктивного оцінювання тих чи інших властивостей, навичок і вмінь й уможливити порівняльний аналіз стану сформованості досліджуваного конструкту як за окремими компонентами, так і за рівнем його сформованості в цілому (Горбенко, 2009).

Обґрунтуємо доцільність обраних нами критеріїв і показників, що застосувалися для вияву в респондентів рівнів сформованості інтерпретаційної майстерності в якості діагностичного інструментарію, а також процедуру діагностування (узагальнений перелік критеріїв і показників представлено в таблиці 3.1).

Таблиця 3.1

Перелік критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості

№	Компоненти	Критерії	Показники
1	мотиваційно-особистісний	мобілізаційно-ціннісний	ступінь сформованості інтерпретаційно-ціннісних орієнтацій
			міра усвідомлення значущості набуття здатності до самостійної інтерпретації вокального репертуару
			ступінь пізнавально-інтерпретаційної активності
2	фахово-гностичний	мистецько-когнітивний	міра мистецької й музикологічної ерудованості;
			ступінь музично-теоретичної освіченості
			усвідомлення сутності й специфіки інтерпретаційно-вокальної діяльності
3	аналітико-герменевтичний	інтерпретаційно-вербальний	ступінь сформованості навичок аналітично-слухового сприйняття
			міра обґрунтованості розробленої інтерпретаційно-виконавської концепції твору
			ступінь сформованості навичок вербального пояснення розробленої інтерпретаційно-виконавської концепції твору
4	виконавсько-комунікативний	інтерпретаційно-виконавський	ступінь сформованості навичок вокально-технічного й художньо-виразного виконавства
			міра комунікативної спрямованості виконавсько-інтерпретаційної діяльності
			міра сформованості навичок емоційно-вольової саморегуляції у вокально-виконавській діяльності
5	методико-практичний	досвідно-фаховий	ступінь науково-методичної підготовленості до креативної інтерпретаційно-педагогічної діяльності
			Міра сформованості інтерпретаційно-рефлексивної самооцінки й самокорекції
			Володіння діалогічно-творчим стилем педагогічного спілкування

Для вияву міри сформованості мотиваційно-особистісного компоненту досліджуваного феномену, ми обрали мобілізаційно-ціннісний критерій. Адже, як визначають психологи, саме вмотивованість стає спонукою до активної діяльності, позитивно впливаючи на міру уважності особистості, швидкість формування в неї умовних, зокрема – і рухових рефлексів, тобто виступає мобілізаційно-особистісним тригером, який сприяє ефективності й успішності досягнення результатів діяльності. Не менш важливу роль відіграє й усвідомлення особистістю художньо-ціннісної значущості вокального мистецтва: потяг до його особисто-змістовного осягнення є одним із незамінних компонентів інтерпретаційної майстерності й спонукою до її підвищення.

Важливим є також те, що на ставлення потреб, переконань, дій і розвиток емоційно-вольових властивостей особистості впливають зв'язки, які встановлюються між особистістю та іншими індивідами. Завдяки цьому, як зазначає Жень Сінь Ян, ціннісне відношення розглядається «як внутрішня позиція особистості, ознака соціокультурного існування людини, що відбиває конгломерат особистісних та громадських пріоритетів його носія» (Жень Сіньян, 2018, с. 36).

Означене дозволило визначити для оцінювання якості мотиваційно-ціннісного компоненту мобілізаційно-особистісний критерій, а його показниками – ступінь сформованості інтерпретаційно-ціннісних орієнтацій, міру усвідомлення значущості удосконалення здатності до самостійної інтерпретації вокального репертуару і ступінь пізнавально-інтерпретаційної активності респондентів.

Методами діагностування було обрано анкетування й тестування, які слугували джерелом фактологічної інформації; крім того, з респондентами проводилися бесіди для уточнення їхніх точки зору з питань особистісного ставлення до вокального мистецтва та різних стилів і жанрів, орієнтації в питаннях у галузі інтерпретаційної майстерності Наведемо приклади запитань анкети (повний текст викладено в Додатку А).

1. Чи вважаєте Ви неодмінною ознакою педагогічної компетентності викладача вокалу його обізнаність у питаннях інтерпретаційної майстерності?
2. Чи звертаєте Ви увагу на майстерність співаків як інтерпретаторів певного твору?
3. Твори яких жанрів ви слухаєте найбільш часто?
4. Чи Ви пояснюєте надання переваги творам саме цих жанрів?

Для оцінювання міри усвідомлення респондентами значущості удосконалення здатності до самостійної інтерпретації вокального репертуару (другий показник) застосувалося тестування, зміст якого представлено у Додатку Б. Приклади завдань тесту подано нижче:

1. Здатність до самостійної інтерпретації вокального репертуару
 - а) формується завдяки накопиченим знанням
 - б) завдяки бажанню виконати твір по-своєму
 - в) на засадах володіння всебічними знаннями в музично-історичному й теоретичному аспектах та бажання винайти особистісний сенс у творі, обраному для самостійної інтерпретації
2. Який з факторів найбільше впливає на успішність самостійної інтерпретації вокального твору?
 - а) технічна майстерність виконавця;
 - б) глибоке розуміння стилю, епохи та авторського задуму;
 - в) особисті емоції виконавця
 - і т. д.

Ступінь пізнавально-інтерпретаційної активності й зацікавленості здобувачів у вдосконаленні інтерпретаційної версії вокального репертуару (третій показник), виявлялася методом включеного спостереження, на засадах чого фіксувалась їхня активність і готовність до обговорення питань, які розглядалися в процесі занять; крім того, здійснювався моніторинг стосовно систематичності й повноти виконаних завдань, спрямованих на формування досліджуваного феномену.

Результати, отримані в процесі діагностування, оцінювалися за кожним показником від 1 до 4 балів. Отже, в цілому за цим критерієм загальна сума отриманих респондентами балів могла складати від 3 до 12 пунктів. Якщо вона становила 4 і менше пунктів, їх відповіді оцінювалися у 1 бал. Якщо сума пунктів складала від 5 до 7 пунктів, їх оцінка становила 2 бали. Відповідно – від 8 до 10 пунктів дорівнювали 3 балам, а 11-12 балів дозволяли визначити їх результати вищим балом – 4. Отримані дані представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості
у майбутніх викладачів вокалу мотиваційно-особистісного компоненту
за мобілізаційно-ціннісним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %\
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	4	11,1	3	8,3	1	2,7	7,4
3	8	22,3	7	19,4	6	16,7	19,4
2	12	33,3	11	30,6	11	30,6	31,5
1	12	33,3	15	41,7	18	50,0	41,7
Контрольна група							
4	4	11,4	3	8,6	2	5,7	8,6
3	6	17,1	7	20,0	5	14,3	17,1
2	13	37,1	12	34,3	9	25,7	32,4
1	12	34,4	13	37,1	19	54,3	41,9

З наведених даних видно, що високим балом – 4 – було оцінено за першим показником у обох групах найбільшу кількість здобувачів: 11,1% і 11,4%

респондентів з ЕГ та КГ. Дещо більша кількість з них отримала по 3 бали – 22,3% і 17,1%. Біля третини студентів за цим показником отримали по 2 бали: 33,3% в ЕГ і, 37,1% та 33,3: в КГ і 34,4% в КГ виконали завдання на 1 бал.

За другим показником результати були дещо нижчими. Так, 4 бали отримало тільки 8,3% студентів з ЕГ і 8,6% в КГ; крім того, в обох групах було виявлено більше респондентів, які отримали найнижчий, 1 бал: 41,7% у КГ і 37,1% у ЕГ.

Привертає увагу те, що найгірші результати респонденти показали за третім показником, який засвідчував міру їхньої пізнавально-інтерпретаційної активності. Так, в ЕГ тільки 1 студент (2,7%) отримав вищий бал, 16,7% з них – по три бали, ще 30,6% здобувачів було оцінено у 2 бали, а половина респондентів (50,0%) отримали найнижчий, 1 бал. Аналогічною була ситуація і в КГ: 5,7% досліджуваних отримала 4 бали, 14,3% – 3 бали, 25,7% – 2 бали, а переважну кількість з них (54,3%) було оцінено в 1 бал.

Відповідним чином, не задовольняли експериментаторів і отримані досліджуваними результати ,узагальнені за середнім арифметичним: у ЕГ 4 бали отримало 7,4%, 3 бали – 19,4%, 2 бали – 31,5% здобувачів, і найбільша кількість з них отримала 1 бал: 41,7%. У КГ ці результати були незначно вищими: у 4 бали було оцінено 8,6% респондентів, у 3 бали – 17,1%, ще 32,4% і 41,9% з них отримали відповідно по 2 і 1 бали.

Отже, незважаючи на те, що здобувачі навчалися співу впродовж здобуття першого, бакалаврського рівня вокальної підготовки, розуміння ними ролі і значущості володіння навичками інтерпретації репертуару як невід'ємної складової професійної діяльності, а також міра їхньої пізнавальної активності в даному напрямку в більшості з них були розвинені недостатньо.

Задля виявлення стану підготовленості здобувачів до вокально-інтерпретаційної діяльності за фахово-гностичним компонентом, було обрано мистецько-когнітивний критерій, діагностування за показниками якого мало дати уяву щодо загальнономистецької й музикологічної освіченості здобувачів, міру

повноти музично-теоретичних знань і здатності до орієнтації в жанрово-стильових особливостях вокального репертуару й специфіки інтерпретаційно-вокальної діяльності. Отже, показниками цього критерію слугували: мистецькі, музикознавчі знання, музично-теоретична освіченість; ерудованість у жанрово-стильовому різноманітті вокального репертуару.

Діагностування забезпечувалося методами тестування, виконання аналітичних, музично-теоретичних завдань, анкетування з відкритим віялом відповідей. Тестування за першим показником, який мав засвідчити міру мистецької й музикознавчої ерудованості майбутніх спеціалістів, містило запитання, згруповані в два блоки завдань. Перший з них стосувався знань історико-стильового характеру в галузі різних видів мистецтва, зокрема – в сфері зображальних видів мистецтва, літератури і поезії; другий мав засвідчити міру орієнтації респондентів у галузі музичного мистецтва.

Наведемо приклади з тестових завдань за першим блоком:

1. Які художні стилі в мистецтві живопису найбільш тісно пов'язані з музикою?
 - а) кубізм; б) абстракціонізм, в) орфізм
2. Який літературний напрям пов'язаний із зображенням героїчних постатей та надприродних подій?
 - а) реалізм, б) романтизм, в) модернізм.

Наведемо приклади запитань анкети з другого блоку:

1. Визначте, творчість яких композиторів відноситься до стилю Бароко:
 - а) Р. Шумана, Г.Ф. Генделя, В.А. Моцарта.
2. Засновником сонатного алегро вважають: а) Л. в. Бетховена, б) А. Брукнера, в) Й. Гайдна.

(Повний зміст анкети див. у Додатку В).

Підрахування процентного співвідношення вірних і невірних відповідей дозволяло розподілити досліджуваних за чотирма групами. Надання вірних відповідей на 90-100% оцінювалося вищим балом – 4. Якщо процент вірних

відповідей дорівнював від 70% до 80%, зусилля респондента оцінювалися у 3 бали. Кількість правильних відповідей від 45% до 69% дозволяла студенту отримати 2 бали. Більш низькій коефіцієнт позитивно оцінених відповідей на запитання анкети оцінювався у 1 бал.

З метою перевірки якості музично теоретичної освіченості здобувачам пропонували два завдання. Перше з них – тестування – здійснювалося за методикою Н. Кьон/У. Демір (2015) і спрямовувалося на вияв музично-теоретичних знань. Його зміст наведено в Додатку Г.

Друге завдання передбачало визначення міри вміння їх застосувати у практичній (аналітичній) діяльності. Його сутність полягала в аналізі музичного тексту п'єси Е. Гріга «Пісня Сольвейг» з музики до п'єси Г. Ібсена «Пер Гюнт». Здобувачі мали визначити, використання яких музично-мовленнєвих і виразно-виконавських засобів спрямовувалося композитором на створення певного образу дівчини й виразу її почуттів, переживань і мрій.

Якщо студенти вірно визначали особливості будови мелодії, зіставлення її поступового й неспішного розгортання в першій частині твору, наявність пауз між фразами, завдяки чому виникає відчуття того, що героїня заглиблена у свої мрії, а також помічали зміну характеру твору в його другій частині, яка виникає завдяки більш швидкому темпу, появі пунктирних і синкопованих ритмових малюнків танцювального характеру, ладо-тональним, тембровим, регістровим змінам, динамічному і фактурному контрасту та їх ролі у відтворенні іншого психологічного стану дівчини, що навіяний мріями, сповненими надій, тобто пов'язували характеристику мовленнєвих і виконавсько-виразних способів із художнім образом героїні, вони отримували вищий бал – 4. Респонденти, які не в повній мірі, але вірно визначали важливі елементи музичної мови та їх роль у створенні художнього образу, отримували 3 бали. Для студентів, які тільки частково характеризували змістово важливі музичні елементи, оцінка дорівнювала 2-м балам. Якщо

респондент визначав тільки 1– 2 мовленнєвих елементи або невірно трактував їх виразно-змістову роль, він отримував 1 бал.

Оцінювання даного критерію за третім показником здійснювалося методом тестування і передбачало вияв міри ерудованості в галузі вокального мистецтва. Тест містив 12 запитань такого роду, як-от:

1. Манера виконання вокальних творів раннього бароко:

- а) співпадає із манерою виконання творів композиторів-романтиків;
- б) потребує насиченого, драматичного звучання, як у творах композиторів-веристів;
- в)) суттєво відрізняється від манери виконання творів зрілого й пізнього бароко тощо. Повний перелік завдань тесту подано в Додатку Д. Результати оцінювання рівнів сформованості фахово-гностичного компоненту за мистецько-когнітивним критерієм представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості у майбутніх викладачів вокалу вокально-гностичного компоненту за мистецько-когнітивним критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	5,6	1	2,8	2	5,6	4,6
3	10	27,8	6	16,7	9	25,0	23,1
2	11	30,6	15	41,7	9	25,0	32,4
1	13	36,1	14	38,9	16	44,4	39,8
Контрольна група							
4	2	5,7	1	2,9	2	5,7	4,8
3	8	22,9	9	25,7	7	20,0	22,9
2	13	37,1	11	31,4	9	25,7	31,4
1	12	34,3	14	40,0	17	48,6	41,0

З наведених даних видно, що високим балом – 4 – було оцінено за більшістю показників (крім другого), всього 5,6% – 5,7% респондентів. Відносно більшу кількість з них було оцінено за першим показником у 3 бали – від 16,7% до 27,8%; але значна частка з них отримала по 2 і 1 бали. Так, 2 бали в ЕГ отримало 30,6%, в КГ – 37,1%; у 1 бал було оцінено 36,1% в ЕГ та 34,3% в КГ.

Привертає увагу те, що за другим показником, який дозволяє виявити якість музично-теоретичної освіченості респондентів, 4 бали отримало тільки 2,8% студентів з ЕГ і 2,9% з КГ, а найнижчий бал – 1 – отримала більша кількість респондентів, а саме: 38,9% в ЕГ та 40,0% в КГ. Ці дані, наш погляд, пояснюють, чому студенти-вокалісти нерідко не здатні самостійно аналізувати й розумувати свій навчальний репертуар.

Здивували нас результати, отримані за третім показником, який характеризував знання студентів у галузі жанрово-стильового різноманіття вокального репертуару. З'ясувалося, що значна частка студентів – 44,4% і 48,6% у ЕГ та а КГ, не володіє принципами жанрової класифікації. Так, наприклад, Лю Ю. відносила до романтичного жанру всі твори ліричного характеру; більшість з респондентів не могла відрізнити твори доби Ренесансу від пісень німецького романтизму, так званих «Lied» тощо. Відповідно, недостатньо високими були і загальні результати за даним критерієм: у ЕГ за середнім арифметичним 4 бали отримало 4,6%, 3 бали – 23,1%, 2 бали – 32,4% здобувачів, і найбільша кількість з них – 39,8% – отримала 1 бал: У КГ ці результати були незначно вищими: у 4 бали було оцінено 4,8% респондентів, у 3 бали – 22,9%, ще 31,4% і 41,0% з них, відповідно – у 2 і 1 бали.

Для діагностування рівнів сформованості аналітико-герменевтичного компоненту ми обрали інтерпретаційно-вербальний критерій, показники якого дозволяли перевірити, по-перше, здатність здобувачів до володіння навичками аналітично-слухового сприйняття інтонаційних, жанрово-стильових та ін. особливостей виконуваного репертуару, а також якість його інтерпретації різними

вокалістами; по-друге, для нас важливо було виявити, наскільки ясно респонденти уявляють особливості розгортання художньо-образного сенсу пропонованого для аналізу й інтерпретації твору й те, яким чином цей процес має пов'язуватися із плануванням способів їх адекватно-стильового й інтерпретаційно-виразного виконання, тобто із розробленням інтерпретаційно-виконавської концепції твору.

Третій показник мав висвітлити міру володіння респондентів майстерністю надання вербальної характеристики виявленим у процесі аналізу твору особливостям. Отже, відповідно цим міркуванням, нами було обрано такі показники оцінювання даного критерію, як: ступінь сформованості навичок аудіально-аналітичного сприйняття; міра обґрунтованості розробленого інтерпретаційно-виконавського плану твору (його адекватність, грамотність, логічність); ступінь сформованості навичок вербального пояснення розробленої інтерпретаційно-виконавської концепції твору.

Методом вимірювання властивостей респондентів за першим показником слугував аудіальний тест, в якому респондентам пропонувалося прослухати чотири різностильових вокальних твори й визначити епоху їх появи, творчий напрям, стиль і жанр, належність до творчості певного композитора та національну приналежність. Якщо респондент надавав вірну відповідь за 7-8 ознаками, його відповідь оцінювалася у 4 пункти. Вірні відповіді за 5-6 ознаками дозволяли отримувати 3 пункти, за 3-4 ознаками – 2 пункти і менше 3-х – 1 пункт. Дані стосовно всіх запитань підсумовувалися і визначалося середнє арифметичне; на засадах вияву прикінцевого результату здобувачі були розподілені за чотирма групами, відповідно 4-бальній шкалі.

Для вияву можливостей респондентів за другим показником – здатність розробляти інваріант інтерпретаційно-виконавської концепції твору, здобувачам пропонувалося виконати письмово завдання на інтерпретацію знайомого їм твору – за умов, що він раніше не вивчався студентом. Результати виконання цього завдання оцінювалися експертами за такими ознаками: вірне визначення стилю, жанру,

характеру, структури твору; зв'язок характеристики твору із визначенням особливостей художнього стилю ті індивідуальності композитора; звернення до аналізу поетичного тексту у аналізі інтонаційних і структурних особливостей мелодії; усвідомлення особливостей динаміки розвитку художнього образу й ступінь деталізації у визначенні цих змін; адекватність визначення особливостей вокальної техніки й засобів виконавської виразності, вказаних респондентом; надання належної уваги інструментальній партії твору в її діалогічному співвідношенні до вокальної мелодії. Оцінка респондента залежала від міри адекватності, всебічності й повноти розробленої ним інтерпретаційної концепції.

Третій показник, завдання якого полягало у вербальному обґрунтуванні розробленого респондентом виконавсько-інтерпретаційного концепту, оцінювався на засадах таких ознак, як вміння грамотно, переконливо і емоційно-виразно (зацікавлено) викласти своє особисте ставлення до твору, надати опис динаміки змін у характері й настрої твору, передбачених композитором та визначити головні завдання, які має вирішувати співак для відображення художньо-образної й динамічної вокально-виконавської програми, відповідно до своїх уявлень.

Якщо респондент демонстрував здатність аргументовано надавати характеристики й пов'язувати аналіз виявлених музично-інтонаційних і виконавсько-виразових засобів із характером твору, звертався до мистецьких аналогій, використовував епітети, метафори, гіперболи, тобто насичував свою мову художньо-виражальними прийомами, характеризував твір натхненно й захоплено, він отримував 4 бали. Якщо прояв цих ознак був виражений недостатньо яскраво, а мова була недостатньо виразною й стилістично насиченою, студент отримував 3 бали. Достатня повнота поданої характеристики інтерпретаційного варіанту твору, фрагментарний вияв причинно-наслідкових зв'язків між інтонаційно-виразними ознаками і характером його виконання оцінювалися у 2 бали. Фрагментарна, неповна характеристика й відносна «бідність» мови оцінювалися у 1 бал.

Дані, отримані за трьома показниками та їх узагальнення за середньоарифметичним, представлено в таблиці 3.4. З них видно, що відносно більш розвиненими у респондентів були навички аудіально-аналітичного сприйняття. Так, в ЕГ 5,6% отримали вищий бал, 25,0% – 3 бали, 33,3% – 2 бали і ще 36,1% – 1 бал. Близькими до цих результатів були й оцінки респондентів з КГ: у 4 бали було оцінено 5,7% з них, ще 25,7% і 40,0% з них отримали 3 і 2 бали відповідно, і відносно менша кількість студентів була оцінена у 1 бал (28,6%).

Результат діагностування за другим показником відрізнявся від попередніх тим, що вищим балом було оцінено в КГ 8,3%, у той час. як у КГ таких респондентів було тільки 2,9%. У обох групах 1 бал отримало більше здобувачів: 38,9% у ЕГ і 42,9% у КГ.

Таблиця 3.4.

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості у майбутніх викладачів вокалу аналітико-герменевтичного компоненту за інтерпретаційно-вербальним критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	5,6	3	8,3	0	0,0	4,6
3	9	25,0	7	19,4	5	13,9	19,4
2	12	33,3	12	33,3	15	41,7	36,1
1	13	36,1	14	38,9	16	44,4	39,8
Контрольна група							
4	2	5,7	1	2,9	2	5,7	4,8
3	9	25,7	7	20,0	5	14,3	20,0
2	14	40,0	12	34,3	11	31,4	35,2
1	10	28,6	15	42,9	17	48,6	40,0

Натомість найнижчими були дані, отримані за третім показником, що свідчило про недостатню мовленнєву культуру респондентів і неготовність до здійснення педагогічної інтерпретації творів у майбутній фаховій діяльності. Так, в ЕГ ні один студент не зміг отримати вищий бал, тільки 13,9% було оцінено у 3 бали, а переважна кількість – 41,7% і 44,4% отримали по 2 і 1 бали відповідно.

Аналогічними були й дані, продемонстровані респондентами з КГ. Хоча 4 бали отримало 5,7% досліджуваних, однак у 1 бал було оцінено їх найбільшу кількість, а саме – 48,6%. Отже, навички самостійної інтерпретації твору і вміння розкривати сутність розробленої ними інтерпретаційної концепції творів у майбутніх викладачів вокалу потребують суттєвого вдосконалення.

З метою діагностування наступного, виконавсько-комунікативного компоненту формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної компетентності, було обрано інтерпретаційно-виконавський критерій, показники якого мали дати уяву щодо міри сформованості таких властивостей і вмінь добувачів, як володіння базовими вокально-фонаційними й художньо-виразними навичками, здатність до їх спрямування на слухацьку аудиторію з врахуванням вікових і музично-освітніх особливостей слухачів, а також володіння навичками емоційно-вольової саморегуляції, що пов'язані із практикою сценічного виконавства.

Важливість першого показника обумовлена тим, що володіння різноманітним вокально-фонаційним – технічним і виконавсько-виразним навичкам необхідне співаку для якісного втілення ним художньо-образного змісту твору і здійснення художньо-сугестивного впливу на слухачів. Ознаками його оцінювання слугували, по-перше, відсутність м'язових затисків, вірність співацької постави, якість оволодіння базовими, фундаментальними навичками академічного вокалу, а саме – вокальним диханням і співом на опорі, вірним звукоутворенням і співом у високій вокальній позиції, технікою вокальної артикуляції всіх голосних і вимови приголосних.

Крім того, ми враховували, що володіння навичками виразного інтонування є запорукою втілення різноманіття художніх емоцій і образів, характеру героя твору, а також є необхідним для адекватного виконання творів різних стилів, варіювання в них настрою і характеру, що вимагає опанування і варіативного застосування відповідних умінь.

Зазначимо, що для оцінювання респондентів за цим показником, з метою забезпечення аргументованості впливу хвилювання на якість виконавської інтерпретації, а також для надання більшої об'єктивності його оцінюванню незалежними експертами, застосовувалися записи виконання здобувачами вже вивчених творів, що надавало можливість їх повторно переглядати, аналізувати й визначати міру сформованості даного показника.

Оцінювання здійснювалося за такими ознаками, інтонаційна точність, володіння співака різноманітною технікою звуковедіння і застосування штрихів, сформовані навички артикуляції й орфоепічної культури у виконанні творів іноземною мовою, здатність до тонкого динамічного нюансування, вміння виявляти опірні звуки в мотивах і кульмінації у більш продовжених структурах, володіти культурою фразування.

Бездоганне володіння цими навичками та натхненне й переконливе втілення художньо-образного сенсу твору дозволяло оцінити вміння студентів у 4 бали. Незначні недоліки, помічені у його вокально-технічному арсеналі, менш яскрава виразність і впевненість оцінювалися у 3 бали. Недостатнє володіння значною часткою зазначених вище навичок та недостатня емоційна виразність оцінювалися у 2 бали, а якщо здобувач демонстрував початковий ступінь оволодіння цими навичками, одноманітне й невиразне виконання творів оцінювалося в 1 бал.

Отже, кожен експерт оцінював за чотирибальною шкалою якість співу за наведеними вище показниками, а їх узагальнення й підрахування середнього арифметичного визначалися як прикінцева оцінка можливостей співака.

Вибір другого показника – міра комунікативної спрямованості виконавсько-інтерпретаційної діяльності, пов'язувався із завданням на перевірку здатності респондентів до сценічного поведіння, яке впливає на творення співаком певного художнього образу й здатність налагоджувати контакт із партнерами та аудиторією під час прилюдних виступів. Його сформованості ми надавали особливе значення: адже саме і цьому процесі мав актуалізуватися віртуально-творчий діалог між всіма виконавцями і слухачами, що потребує певної сенситивності, здатності до емпатії і водночас до прояву художньо-сугестивних властивостей.

Вияв міри сформованості цього показника здійснювався методом спостереження під час репетиції і уявного концерту за здатністю респондентів враховувати особливості ситуації, склад аудиторії, а також під час занять на дисципліні «камерний ансамбль». Незалежні експерти визначали, наскільки співак налаштований на досягнення порозуміння з концертмейстером, наскільки свідомо він ставиться до того, що спів – це творчий діалог із слухачами та з іншими співаками. Крім того, перевірка здатності здобувачів до реагування на ситуативні особливості виконавського процесу і вміння варіювати інтерпретацію пісні здійснювалася під час її виконання для різних груп слухачів, що відбувалася у формі рольової гри під час занять на методиці викладання вокалу, а саме: — для своїх співкурсників – «квазі-школярів»; під час репетиції, тобто в уявно-концертній обстановці; під час складання академзвіту – в присутності поважної комісії. Так, одна річ, якщо йдеться про виконання твору на шкільному уроці або в концерті для аматорів, які налаштовані на доброзичливе сприйняття його творчості й більш яскравого, віртуозного стилю буде намагатися досягти співак, якщо йдеться про конкурсне виконання або складання екзамену тощо.

Оцінювання респондентів за цим показником також здійснювалося незалежними експертами за 4 бальною шкалою. Експерти відзначали наявність/відсутність змін у характері виконання твору в залежності від ситуації.

Дослідження міри сформованості в респондентів виконавсько-артистичного компоненту за третім показником, який характеризував міру володіння навичками емоційно-вольової саморегуляції, вивчалоя на засадах анкетування-самоаналізу й самозвіту респондентами свого стану перед і під час прилюдного виконавства. Задля цього студентам пропонувався запитальник за А. Санніковою (2015), адаптований до завдання вияву міри схильності здобувачів до переживання сценічних бар'єрів, представлений у Додатку Е. Його приклад подано нижче:

Шановний студенте, на кожне запитання відповідайте: «так» або «ні»

1. Під час виступу почуваю себе впевнено, можу виразити емоції, властиві твору: __
2. Чим більш відповідальний виступ, тим більше в мене напружений стан: __
3. На сцені мені вдається співати більш натхненно, ніж під час репетицій: __

Крім того, ці дані доповнювалися результатами педагогічного спостереження за емоційним станом і мірою тривожності респондентів під час виконавського процесу, особливо – під час складання академ. звітів і заліків. Якщо сценічні умови сприяли прояву співаком натхненного і яскравого втілення образу героя вокального твору, створенню цілісного образу, доповненого зовнішніми засобами сценічного поводження, а також виразній передачі емоційних переживань зовнішніми прийомами, результат оцінювався у 4 бали. Впевнений, але менш виразний прояв цих якостей оцінювався у 3 бали. Невпевнене, недостатньо виразне втілення характеру героя і відсутність навичок сценічного поводження оцінювалися у 2 бали. Невиразне та індиферентне ставлення співака до художньо-образного змісту твору і нездатність його виразити в процесі співу, відповідали найнижчій оцінці – 1 балу.

Отже за сумою трьох показників кожен респондент міг отримати, як і за попереднім показником, від 3 до 12 пунктів, що дозволило розподілити їх аналогічним чином, тобто – у чотири групи.

Ці результати подано в Таблиці 3.5. З них видно, що найменш позитивні результати було виявлено за другим показником, який засвідчував здатність респондентів надавати комунікативної спрямованості своїй виконавсько-інтерпретаційної діяльності. Так, якщо за першим показником 4 і 3 бали в обох групах отримало від 27,8% до 34,3%, то за другим показником їх кількість коливалася від 31,4% до 42,9%.

Таблиця 3.5.

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості у майбутніх викладачів вокалу виконавсько-комунікативного компоненту за інтерпретаційно-виконавським критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	3	8,3	2	5,6	1	2,8	5,6
3	11	30,6	8	22,2	11	30,6	27,7
2	10	27,8	12	33,3	12	33,3	31,5
1	12	33,3	14	38,9	12	33,3	35,2
Контрольна група							
4	2	5,7	1	2,9	2	5,7	4,8
3	9	25,7	8	22,9	8	22,9	23,8
2	12	34,3	11	31,4	12	34,3	33,3
1	12	34,3	15	42,9	13	37,1	38,1

Утім, недостатньо яскраво проявилась і здатність респондентів до емоційно-вольової саморегуляції (третій показник) : у ЕГ у 2 і 1 бали в сукупності було оцінено 66,6% респондентів, а в КГ таких здобувачів було виявлено 71,4%.

Показово, що нерідко студенти, які відчували підвищену тривожність перед і під час виступу, були також переконані, що їхнє надмірне хвилювання обумовлене їхніми природними властивостями і подолати його їм ніколи не вдасться.

Отже, перед експериментаторами постало завдання на вдосконалення емоційно-вольових якостей здобувачів і тим самим – сценічного артистизму й навчити майбутніх викладачів вокалу застосовувати ці вміння у процесі навчання співу своїх вихованців.

Обрахування середнього арифметичного за другим критерієм показало, що 4 і 3 балами в сукупності в ЕГ було оцінено 33,3% здобувачів, тоді, як 1 і 2 бали – майже двічі більше – 66,7%. Близькими до цих даних були і результати, продемонстровані здобувачами з КГ: 28,6% з них знаходилися на вищому і достатньому щаблі, а 71,4% з них отримали в сукупності по 1 і 2 бали.

Дослідження міри сформованості методико-практичного компоненту відбувалося за досвідно-фаховим критерієм, першим показником якого було визначено міру науково-методичної підготовленості до інтерпретаційно-педагогічної діяльності. Задля його вияву застосувалися анкетування й тестування, викладене в Додатку Ж. Наведемо прилад тестових завдань:

- 1) Створення інтерпретаційного концепту передбачає:
 - а) врахування світоглядно-філософських і естетичних уявлень у певному історико-культурному середовищі;
 - б) уважне «вчитування» у поетичний текст і усвідомлення його поетики;
 - в) орієнтацію на власні уявлення щодо звучання даного твору.
- 2) Вирішення дослідником проблем, пов'язаних із інтерпретацією творів у найбільшій мірі відповідають настанови таких наукових підходів:
 - а) виключно особистісного, синергійного і творчо-діяльнісного;
 - б) технологічного й системного;
 - в) різних наукових підходів, у залежності від мети і завдання дослідження.

3) Провідними методами, спрямованими на активізацію в студентів здатності самостійно інтерпретувати твір із власного репертуару є:

- а) високохудожній показ викладачем вірного варіанту інтерпретації твору;
- б) поради щодо ознайомлення з певними інформаційними джерелами з історії мистецтва, творчості композитора тощо, а також здійснення порівняльного аналізу відеозаписів різних варіантів виконання творів;
- в) поради щодо ознайомлення з певними інформаційними джерелами з історії мистецтва, творчості композитора тощо, здійснення критичного порівняльного аналізу відеозаписів різних варіантів виконання певного твору і майстеркласів знаних педагогів щодо його інтерпретації.

Збір даних за другим показником, який мав дати уяву про міру сформованості інтерпретаційно-рефлексивної свідомості як застави здатності респондентів до самокорекції, перевірявся за допомогою виконання завдань на самозвіт і самооцінку, в яких вони мали відзначити всі найбільш важливі, з їхнього погляду, здобутки і недоліки у своїй підготовці до інтерпретаційно-виконавської й педагогічної діяльності.

Задля цього їм пропонувалося заповнити опитувальник з віялом відкритих запитань, в якому містилася і пропозиція доповнити їх на свій розсуд. Наведемо приклади завдань на самооцінку: (повний перелік запитань подано в Додатку 3.

Серед них були такі запитання, як:

1. Чи задоволені ви своїми вміннями трактувати художньо-образний зміст вокальних творів? Оцініть їх балами від 1 (початковий рівень) до 4 (високий рівень).
2. Чи потребуєте Ви допомоги викладача у розробленні інтерпретаційної версії твору із власного репертуару?
3. Чи враховуєте Ви поради свого викладача, якщо вони не збігаються з Вашими уявленнями?

Результати самозвіту оцінювалися незалежними експертами – викладачами з виконавської майстерності, практикуму з інтерпретації вокальних творів, порівнюючи їх із відеозаписами виконання студентами даних творів. Експерти оцінювали ці результати за 4-бальною шкалою, причому до уваги бралися як письмові відповіді, так і усні пояснення, які надавали з цього приводу респонденти. Це давало можливість оцінити міру наявності й усвідомлення сутності інтерпретаційного концепту, якого вони дотримувалися в трактуванні художнього змісту вокального репертуару, усвідомлення якості своїх дій й та міру адекватності самооцінки.

У процесі визначення міри володіння досліджуваних діалогічно-творчим стилем педагогічного спілкування (третій показник), увага зверталася, по-перше, на прояв уваги співака до особливостей виконавського варіанту інших музикантів, які брали участь у процесі виконання сольного або ансамблевого твору. Також оцінювалася спроможність брати на себе роль лідера, проявляючи повагу і тактовність, навіть якщо партнери по ансамблю допускали, на його думку, помилки. Реєструвалося і вміння (або його відсутність) враховувати інші точки зору та зважати на ті з них, які мали сенс. Крім того, експериментатори звертали увагу на здатність респондента «вести за собою» інших учасників виконавського процесу задля корекції темпу, динаміки, розподілу кульмінацій у виконуваному репертуарі, вміння обґрунтовано й переконливо пояснювати свою точку зору щодо вибору тих чи інших засобів виразності. Тим самим оцінювався комплекс навичок, які є важливими для майбутніх викладачів вокалу і мають проявлятися під час роботи із вихованцями над виконавським втіленням розроблених інтерпретацій твору.

Дані, отримані за цим критерієм, викладено в Таблиці 3.6.

З них видно, що результати, отримані за даним критерієм є найбільш низькі у порівнянні з іншими критеріями. Так, за середнім арифметичним у ЕГ за сумою вищих і достатніх оцінок (4 і 3 бали) отримало тільки 19,5% респондентів і 23,9% у КГ, а 2 і 1 бал в ЕГ отримало 80,5%, а в КГ – 76,1%. Ми пояснюємо це тим, що на

початку навчання в магістратурі здобувачі ще не набули достатньої знанієвої й специфічно-інтерпретаційної підготовки. Недоставало їм і навичок самостійної інтерпретації свого репертуару, а також здатності до самоаналізу та усвідомлення своїх спостережень і практики їх узагальнення з метою використання у інтерпретаційно-педагогічній діяльності.

Таблиця 3.6.

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості у майбутніх викладачів вокалу методико-практичного компоненту інтерпретаційної майстерності за досвідно-фаховим критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	2,8	1	2,8	0	0,0	1,9
3	6	16,7	7	19,4	6	16,7	17,6
2	14	38,9	13	36,1	12	33,3	36,1
1	15	41,7	15	41,7	18	50,0	44,4
Контрольна група							
4	2	5,7	2	5,7	1	2,9	4,8
3	7	20,0	7	20,0	6	17,1	19,0
2	13	37,1	13	37,1	13	37,1	37,1
1	13	37,1	13	37,1	15	42,9	39,0

Узагальнення результатів, отриманих майбутніми викладачами вокалу за всіма компонентами інтерпретаційної майстерності, представлено в Таблиці 3.7., а також у діаграмі на Рис. 3.2.

Їх аналіз дозволив виявити чотири рівні сформованості досліджуваного конструкту. Відповідно цим даним, високого, інтерпретаційно-індивідуалізованого рівня досягали лише окремі здобувачі: їх кількість склала 4,8% в ЕГ і 5,5% у КГ.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу (констатувальний діагностичний зріз)

Рівні / Критерії	Критерії (у %)					$\bar{x}$
	1	2	3	4	5	
Експериментальна група						
інтерпретаційно-індивідуалізований	7,4	4,6	4,6	5,6	1,9	4,8
інтерпретаційно-самостійний	19,4	23,1	19,4	27,8	17,6	21,5
інтерпретаційно-пошуковий	31,5	32,4	36,1	31,5	36,1	33,5
індиферентно-фрагментарний	41,7	39,8	39,8	35,2	44,4	40,2
Контрольна група						
інтерпретаційно-індивідуалізований	8,6	4,8	4,8	4,8	4,8	5,5
інтерпретаційно-самостійний	17,1	22,9	20,0	23,8	19,0	20,6
інтерпретаційно-пошуковий	32,4	31,4	35,2	33,3	37,1	33,9
індиферентно-фрагментарний	41,9	41,0	40,0	38,1	39,0	40,0

Для респондентів цього рівня були характерними розвинене ціннісно-орієнтаційне ставлення до вокального мистецтва, усвідомлення значущості оволодіння інтерпретаційною майстерністю для успішної майбутньої професійної діяльності; достатні знання в галузі різних видів мистецтва, зокрема – з історії становлення музичної і вокальної творчості у всьому багатстві їх жанрово-

стильових проявів, а також обізнаність стосовно особливостей художнього пізнання й специфіки інтерпретаційно-вокальної діяльності. Володіли ці здобувачі також навичками диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу вокального твору й були здатні розробляти його інтерпретаційну концепцію та пояснювати її особливості, досягаючи переконливості й емоційної виразності у процесі вислову своїх думок.

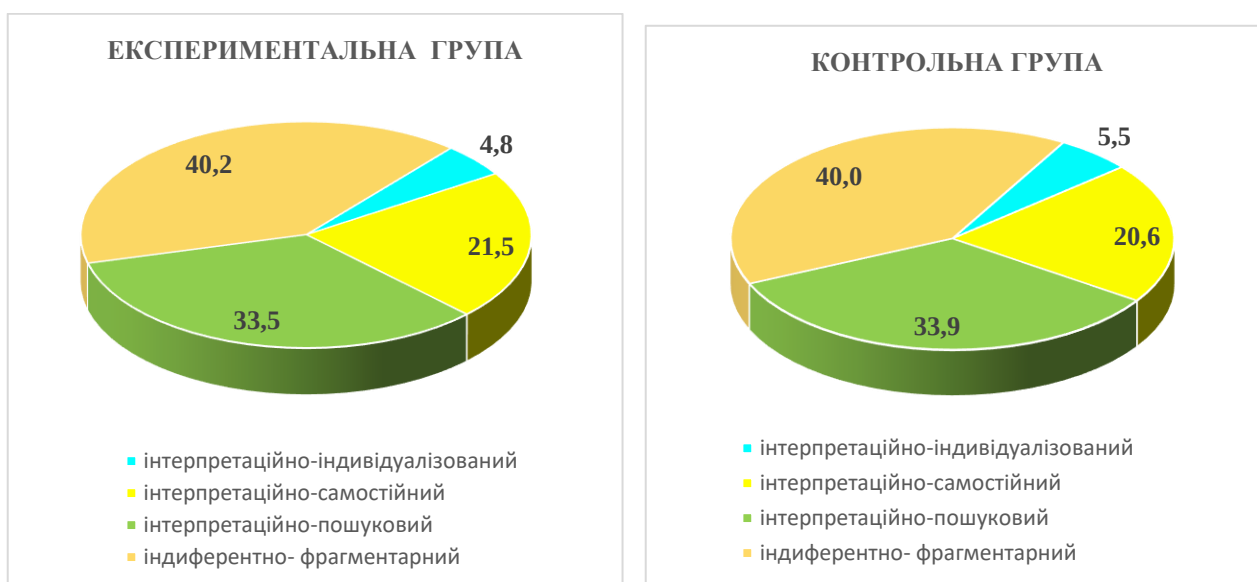


Рис. 3.2. Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівні сформованості інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу

Достатньо впевнено ці здобувачі володіли також вокально-виконавськими навичками, що дозволяло їм втілювати свій задум на високому художньому й технічному рівні досконалості, а також враховувати особливості складу слухачів і досягати успіху в створенні на них емоційно-художнього впливу. Приділяли належну увагу респонденти цієї групи також встановленню взаєморозуміння з партнерами з виконавського процесу, доброзичливість у ставленні один до одного, схильність до діалогічного стилю спілкування, адекватно оцінювали свої дії та були здатні визначати власні недоліки й способи їх подолання.

Респонденти, яких було віднесено до інтерпретаційно-самостійного рівня, в цілому визнавали значущість інтерпретаційної майстерності для їхньої успішної фахової діяльності в якості викладачів вокалу, впевнено володіли виконавсько-технічними компонентами вокальної діяльності, проявляли достатні знання в галузі історії музичного мистецтва, а також обізнаність щодо специфіки художнього пізнання й інтерпретаційно-вокальної діяльності, в цілому володіли аналітичними навичками, хоча вони проявлялися нерівномірно по відношенню до різних музично-мовленнєвих елементів і незнайомих творів, що негативно позначалося на якості опрацювання ними тексту вокального репертуару. Крім того, у завданнях на інтерпретацію вокального твору ці респонденти обирали, як правило, певний еталон його виконання видатним співаком або орієнтувалися виключно на поради свого викладача чи інших авторитетних осіб. Більшості цих здобувачів не вистачало активності у встановленні творчого порозуміння із своїми партнерами з вокального ансамблю і концертмейстерами, впевненості й артистизму під час сценічного виконання вокальних творів. До цього рівня було віднесено 21,5% здобувачів з ЕГ і 20,6% – з КГ.

На інтерпретаційно-пошуковому рівні було виявлено 33,5% в ЕГ і 33,9% у КГ. Респонденти, які опинилися в зазначеній групі, недостатньо виразно проявляли своє позитивне ставлення до питань набуття інтерпретаційної майстерності, вважаючи, що вона прийде з часом у процесі набуття досвіду. Ці студенти володіли знаннями в окремих видах художнього мистецтва і музичної освіти, але були нездатні самостійно й всебічно аналізувати вокальні твори та вирішувати більшість творчих завдань. Вони не завжди пов'язували характеристику мовленнєвих і вокально-виконавських завдань із інтерпретацією художньо-образного змісту твору. Перед виступами ці здобувачі відчували стан підвищеної тривожності, не приділяли уваги досягненню взаєморозуміння із слухачами та членами вокально-ансамблевого виконання.

Переважну кількість респондентів було віднесено до індіферентно-фрагментарного рівня: їх кількість дорівнювала 40,2% в ЕГ та 40,0% – у КГ. Ці досліджувані не замислювалися над специфікою інтерпретаційно-вокальної діяльності, не проявляли активність щодо сприйняття й пізнання творів у різних видах мистецтва. Аналіз вокального репертуару ці здобувачі виконували формально, із суттєвими недоліками і не усвідомлювали необхідність їх врахування під час виконання творів. Не приділяла ця група студентів також належну увагу осмисленню художньо-образного сенсу вокального репертуару, покладаючись на рекомендації викладача. Натомість і ці поради здобувачі даної категорії виконували далеко не завжди, що пояснювалося як недостатньо розвинутими творчим уявленням і мисленням, так і відсутністю якісних вокально-виконавських навичок. Сценічне виконання цих респондентів характеризувалося відсутністю яскравих емоцій, не відчувалося в них і прагнення налагодити контакт із слухачами; їх ставлення до своїх партнерів – концертмейстера або/та членів вокального ансамблю було досить індіферентним; для більшості з них були типовими підвищена тривожність і невміння поводитися на сцені.

Отже, дані, отримані в процесі констатувальної діагностики, підтвердили недостатню підготовленість значної кількості магістрантів – майбутніх викладачів вокалу до інтерпретаційно-вокальної виконавської й педагогічної діяльності та необхідність застосування спеціально розробленої методики з метою підвищення в них рівня інтерпретаційної майстерності.

3.2. Зміст експериментальної роботи з впровадження методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу

Експериментальна робота охоплювала такі дисципліни, як «Практикум виконавсько-методичної інтерпретації вокальних творів»; «Герменевтичний

практикум»; «Виконавська майстерність» (вокал); «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах фахової перед вищої та вищої освіти» (вокал); «Камерний ансамбль» (Вокал); «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у мистецькій діяльності», досягнення суголосності між завданнями яких забезпечувало реалізацію педагогічної умови, сутність якої полягала в актуалізації міждисциплінарної координації, спрямованої на оволодіння здобувачів технологіями виконавської й педагогічної інтерпретації творів. Крім того, з метою посилення ролі заходів інтерактивного характеру, для респондентів організовувалися за допомоги діючої на факультеті науково-творчої лабораторії «Інновації мистецької освіти», педагогічних і студентських засідання «круглого столу» з відповідною тематикою, диспути, дискусії, рольові ігри на кшталт «мозкового штурму».

Формувальний експеримент здійснювався за трьома етапами: організаційно-спонукальним, аналітико-конструктивним. результативно-творчим.

На першому, етапі перед експериментаторами постало декілька кластерів (блоків) завдань. Перший з них полягав у посиленні в респондентів усвідомлено-відповідального ставлення до набуття інтерпретаційної майстерності як важливого чинника досягнення фахової компетентності, професійного іміджу й успіху в майбутній діяльності. Вирішення цього питання було тісно пов'язане із забезпеченням на заняттях довірливого, особистісно-спрямованого стилю спілкування й створення художньо-творчого клімату, що мало сприяти удосконаленню в них особистісних властивостей, важливих для досягнення високого рівня вокально-педагогічної компетентності й налаштованості студентів на активну участь у діалогічному спілкуванні, активізацію в них бажання й спроможності виражати власні почуття й думки щодо вокально-професійних спостережень і здатності їх обґрунтовано й переконливо висловлювати тощо. В цілому цей процес мав здійснюватися на засадах реалізації першої педагогічної

умови – забезпечення діалогічно-творчого середовища в процесі формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності.

Створення психологічно-комфортного, творчого клімату на заняттях ми також пов'язували із насиченням занять яскравими художніми враженнями від сприйняття (поряд із музичними творами) феноменів різних видів мистецтва.

Збагачення мистецьких уявлень студентів становило важливе завдання першого етапу формувального експерименту. Адже, як відомо, різні види мистецтва відіграють, відповідно своїй специфіці, особливу роль в активізації художньо-пізнавальних процесів, збагаченні художніх асоціацій, творчої уяви й фантазії, поглибленні емоційного компонента в сприйнятті художніх творів і тим самим – у розвитку творчого потенціалу особистості й формуванні її духовного світу (Падалка, 2010; 2022; Рудницька, 2001; Шевченко, 2020). Крім того, як зазначає О. Бузова (2024), завдяки долученню до різних видів художньої творчості відбувається формування майбутнього спеціаліста як суб'єкта загальнолюдського культурно-історичного процесу.

Ми також враховували «практичну» цінність насичення занять яскравими мистецькими враженнями, які виконують важливу гедоністичну функцію в галузі музичної освіти й стають важелем зростання пізнавальної й творчих активності майбутніх спеціалістів.

Другий кластер завдань стосувався розроблення здобувачами презентацій. Враховуючи те, що більшість студентів захоплювалася різними видами мистецтва – живописом, літературою, архітектурою або поезією, а також спираючись на факт відмінності в них національно-обумовленого художнього досвіду, одним із перших завдань стало налагодження між учасниками формувального експерименту міжкультурного діалогу на матеріалі розроблення в малих різнонаціональних групах презентаційних проєктів з мистецькою тематикою. Розробка цих презентацій здійснювалася відповідно до змісту завдань дисципліни «ІКТ». У комплектації цих груп також враховувалися мистецькі інтереси здобувачів та їхня

обізнаність щодо стилів, художніх напрямків, різних видів художньої діяльності або видатних персоналій.

Тематика презентацій обиралася самими здобувачами, відповідно їх схильностям й бажанню. Серед тем, які студенти обирали, були, зокрема, такі: «Філософія і мистецтво Стародавньої Греції», «Світогляд і музика в Стародавньому Китаї», «Лицарська поезія», «Живопис Ренесансу» тощо.

Зазначимо, що склад таких груп також формувався за принципами взаємодоповнення складу учасників з погляду їх володіння різними навичками, необхідними для створення якісних як за змістом, так і за дизайном презентацій. Це дозволяло їх розробникам уникати типових помилок, яких часто припускалися студенти, які виконували таке завдання вперше. Серед типових були такі недоліки, як, наприклад, спотворення пропорцій у фотографіях, що деформувало обличчя виконавців і композиторів; нанесення тексту на малюнки або фотографії; невміння узагальнювати зміст слайду й давати йому лаконічну назву; розміщення на слайді занадто багато тексту мілким шрифтом тощо.

Такий підхід відповідав принципу пропедевтики типових помилок і недоліків (за Н. Кьон, 2018) дотримання якого сприяє заощадженню часу і концентрації зусиль на творчому підході до виконання завдання. Їх упередження ми вважали необхідним з погляду того, що, як показало опитування, українські магістранти були більш підготовленими до створення презентацій (вірогідно, завдяки тому, що вони вчилися їх розробляти на попередньому, бакалаврському рівні здобуття освіти), однак у китайських здобувачів власного досвіду такого роду майже не було.

Ми приділяли цим аспектам особливу увагу, вважаючи, що розроблення якісних за змістом, логічністю викладеного матеріалу та візуально-естетичних, привабливих презентацій має велике значення для удосконалення художнього смаку здобувачів, активізації в них художніх асоціацій, а також для їх позитивного сприйняття майбутніми споживачами, якими, з часом, мають стати і вихованці учасників формувального експерименту.

Більшість з цих презентацій включала музичний супровід, що потребувало від студентів актуалізації своїх музично-історичних знань і узагальнення уявлень щодо естетичних уподобань, художніх ідей певного періоду, які впливали як на народні, так і на авторські мистецькі прояви. Крім того, розроблення презентацій загально-мистецького характеру сприяло поглибленню в респондентів проникнення в сутність світоглядних уявлень і художньо-естетичних ідей певного історико-культурного чи національного стилю, усвідомленню особливостей естетико-мистецьких уявлень різних культур і епох, удосконаленню їхнього мистецько-асоціативного тезаурусу.

Варто зазначити, що сумісна творча діяльність учасників малих груп спонукала їх під час розроблення презентацій до спільного добору візуального матеріалу й музичного супроводу, обговорення способів і логіки їх викладу на слайдах, тобто до професійно-змістового спілкування, обміну пропозиціями і думками й тим самим – налагодженню їх діалогічної співтворчості і взаємного збагачення особистісними, національно-зорієнтованими мистецькими знаннями й досвідом.

Крім того, здобувачі опановували й навички діалогічно-спонтанного спілкування, здатності розвивати певну тему в діалозі і оволодівати майстерністю аргументації й переконання із збереженням доброзичливого, позитивного фону висловлювань.

Наступне завдання, яке стосувалося створення презентацій, передбачало індивідуальну форму їх розроблення та обрання суто музичних, переважно – вокально зорієнтованих тем, відповідно художньо-смаковим перевагам й інтересам студентів.

Важливою вимогою завдання стало оприлюднення авторами своїх результатів у формі «захисту», тобто з наступним обговоренням, що створювало умови для діалогічно-творчого спілкування респондентів, почасти – для дискусій. Крім того, різноманіття тематики цих презентацій сприяло збагаченню їхніх знань

і досвіду сприйняття вокальної творчості різних епох і стилів, вияву специфіки різних музичних стилів і виконавських манер, характерних для певного мистецького періоду або національної вокальної культури.

Цікаво, що вибір тематики своїх презентацій студентами виявив наявність інтересу до різноманітних культурних феноменів. Наприклад, студент Микола Н. присвятив свою презентацію лемківським пісням, розкривши їхню своєрідність у контексті української музичної культури; Катерина Р. звернулася до історії розвитку бандурного мистецтва; Анастасія Р. розробила презентацію, присвячену корейським національно-культурним традиціям, зазначивши, що вона давно цікавиться мистецтвом цього народу.

Більшість китайських студентів обрала національну тематику, зокрема – Шао Б. й представив в своїй презентації історію становлення Пекінської опери, Сунь Ю. – розкрила особливості пісенних традицій різних етносів, які мешкають у різних провінціях й акцентувала на специфічних рисах оригінальних жанрів, зокрема – жанру «Янгеге» (秧歌) (що означає «Пісня сіячів рису»), який являє собою колективне одноголосне виконання пісні одноразово із танцем.

Надзвичайно цікавою стала презентація Дун Ц., яка висвітлила особливості китайської національної культури через звернення до історії ударних інструментів. Студентка Лу Ю. доповнила цю тематику й представила докладну презентацію на тему «Дзвони в музичній культурі китайського народу». Серед тем, які стосувалися сучасного китайського стану музичної культури, були презентації, в яких висвітлювалася історія розвитку хорового багатоголосного співу, творчість знаних викладачів вокалу і співаків, які здобули визнання у світовому мистецькому просторі тощо.

Отже, розроблення, представлення та обговорення цих презентацій стало дієвим способом налагодження діалогу культур Сходу і Заходу на рівні спілкування їхніх носіїв – студентів із різних країн, що сприяло усвідомленню ними специфіки як інокультурного, так і власного національного мистецтва,

поглибленню здатності відчувати художню цінність вокальних творів через призму свого індивідуального сприймання, а в цілому – толерантному ставленню до музичного мистецтва і культурних традицій різних народів і етносів.

Ще один кластер завдань цього етапу стосувався сприяння психологічному й фізичному розкріпаченню здобувачів, яке становить неодмінну умову активізації творчих проявів, художніх емоцій та інтуїції особистості. Адже, як відомо, досягнення психологічної впевненості й вивільнення тілесно-м'язового становлять підґрунтя підвищення функціональної активності усіх сенсорних органів, активізації підсвідомості, спонтанної винахідливості тощо (Сюй Вейвей, 2021).

З метою подолання в респондентів скутості й набуття ними впевненості у своїх творчих можливостях, серйозна увага була приділена трьом комплексам завдань, які стосувалися позбавлення здобувачів психологічних і м'язових затисків; їх психологічно-теоретичній підготовці в галузі удосконалення емоційно-вольової саморегуляції; оволодіння навичками елементарної рухової імпровізації. Останнє завдання відіграло важливу роль у підготовці студентів до оволодіння навичками творчого музикування, що вирішувалося пізніше, на третьому етапі експериментальної роботи.

У вирішенні цих завдань значна увага приділялася впровадженню фізичних вправ на опанування практичними методиками вивільнення м'яз і позбавлення перенапруження, а також удосконалення здатності до емоційно-вольової саморегуляції на засадах оволодіння психологічними прийомами пониження рівня тривожності засобами само-сугестії, самопідтримки, самопереконання у можливості успішного виступу.

Майбутні спеціалісти оволодівали також навичками рефлексії, самоконтролю, самоаналізу, самооцінки своїх дій та поведінки, переведення несвідомих, інтуїтивних дій в зону свідомого й набували техніки управління своїм станом і поведінкою. Особливу увагу було приділено інтенсифікації діалогічних форм невербального (візуального, поведінкового) спілкування, які спрямовувалися

на активізацію різних способів взаємодії з партнерами й досягнення з ними емоційного порозуміння, суголосності, здатності до їх доброзичливого сприйняття. У їх розробленні ми орієнтувалися на праці з психології, в яких виокремлюються важливі для нас форми невербального спілкування: кінесика, проксемика, окулесика. З метою їх ефективного застосування здобувачам було пропоновано ознайомитися з працями, в яких містилася інформація щодо цих різновидів комунікації, зокрема з працями В. Аксьонової (2011), Л. Василевської-Скупої (2007), Є. Іванової (2007), Г. Ніколаї (2024). Особливу увагу було приділено праці Чень Жуй (2023), в якій розглядалися питання методики формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики.

Завдяки набуттю цих знань, студенти більш повно і ясно уяснили сутність і значущість цих понять та роль оволодіння співаків, відповідними навичками різного поводження й спілкування. Так, Андрій К. відзначив, що усвідомлення сутності й значущості кінесики допомогло йому зрозуміти важливість збагачення способів невербальної комунікації та способів її прояву в рухах тіла, жестів, циміміці, позі співака, її роль у передачі виконавсько-емоційної, позасвідомої інформації й завдяки цьому досягти більшої виразності в утіленні певних емоцій, щирої «відкритості», готовності до співу як спілкування. Отже, на його думку, тонкощі кінесики мають враховувати виконавці-співаки й працювати над свідомим оволодінням своїм станом й манерою поводження під час співу.

Знання сутності феномену «окулесика» як важливого способу комунікації вокаліста, відзначила Олександра М., підкресливши, що звернення уваги вокаліста на цей спосіб встановлення контакту сприятиме налагодженню емоційно-духовного зв'язку з аудиторією під час сценічного виконавства.

Практичне удосконалення цих навичок здійснювалося у комплексі вправ на вільне пересування в приміщенні, під час якого два учасника, які спонтанно наближалися один до одного, мали «поспілкуватися» візуально, проявляючи певні емоції в міміці, мікро-жестах, погляді тощо.

Цікавими для більшості студентів були й вправи на рухову імпровізацію під музичні твори різного характеру. Однак частина з них відчувала себе на початку занять ніяково і відмовлялася від виконання таких завдань. Цим респондентам пропонувалося диригувати (без обов'язкового дотримання певної схеми) під музичний супровід, відтворюючи динаміку розвитку музичного образу за рахунок активності рухів, зміни їх амплітуди й характеру – «м'якого», пластичного або чіткого й енергійного. Поступово й ці студенти почали включатися в різноманітні імпровізаційно-рухові, почасти – танцювальні вправи.

Зазначимо, що аналогічні заняття продовжувалися на протязі всього навчання, що на прикінцевому етапі формувального експерименту дозволило респондентам застосувати набуті навички як підґрунтя в оволодінні творчими формами виконавства й педагогічно-спрямованими навичками, докладний опис яких буде представлено пізніше.

Цей процес відбувався на тлі дотримання фасилітативно-спонукального стилю спілкування, сутність якого в даному випадку полягала в тому, що пропоновані студентами варіанти трактування художнього сенсу твору не підлягали критиці й не відкидалися, навіть якщо вони не в повній мірі відповідали стильовим та образно-змістовим особливостям твору: всі спроби й варіанти, які пропонували студенти, спочатку отримували загальну позитивну оцінку, а потім доповнювалися пропозицією – розглянути інших варіанти трактування твору, пропоновані студентами, а також (якщо вдавалося знайти в YouTube відповідні відео-кліпи) схарактеризувати якість його виконання різними співаками й майстеркласи які проводили видатні педагоги на матеріалі обраного студентом твору.

Тим самим реалізувалася діалогічно-комунікативна функція інтерпретаційної майстерності в руслі проникнення в художньо-образний сенс вокальних творів завдяки їх аналізу за різними технологіями та набуттю досвіду їх особистої інтерпретації, збагачувався процес спілкування й творчого діалогу як

поміж самими студентами, так і студентів із викладачами, удосконалювалося в них уміння опановувати різні стилі комунікації, здатність бути уважними до думок і почуттів своїх партнерів по діалогу і в той же час досягати переконливості у викладі своїх міркувань на засадах *реалізації принципів превалювання індивідуалізовано-діалогічних способів вирішення вокально-освітніх завдань і надання педагогічному спілкуванню фасилітативно-спонукального характеру.*

Крім того, значна увага на цьому етапі навчання майбутніх викладачів вокалу надавалась і питанням самооцінки й самозвіту щодо свого психологічного стану перед і під час сценічного виступу, а також вияву головних чинників підвищеної тривожності значної частки майбутніх співаків.

Нагадаємо, що дані, отримані в процесі діагностування, показали, що переважна кількість здобувачів знаходилася в незадовільному, знервованому психологічному стані. Однак на цьому етапі нам було важливо почути більш детальні звіти кожного з них і уточнити, які чинники, на думку респондентів, ставали на перешкоді їх успішному сценічному виступу. З цією метою було проведено індивідуальне опитування, а також колективне обговорення цього питання, що відбулося на зразок «перевернутого заняття», тобто з попередньою підготовкою студентів за обраною тематикою. Так, респондентам були рекомендовані наукові джерела в галузі психології емоційно-вольової саморегуляції, в яких докладно розглядаються методи й технології позбавлення надмірного хвилювання і зробити на семінарському занятті з дисципліни «Інноваційні мистецько-педагогічні концепції у вокальній та диригентсько-хоровій підготовці» українські здобувачі підготували доповіді за матеріалами статей В. Міщанчук (2015), Дм. Юника (2018), О. Матвєєвої (2005), в яких розглядалися питання саморегуляції, виконавської надійності й витривалості.

Отже, респондентам було рекомендовано ознайомитися з працями суто вокального спрямування, а саме – з дослідженнями А. Саннікової «Індивідуально-психологічні особливості сценічних бар'єрів» (2014), В. Кьона і Ю. Тимакової

«Проблема сценічного хвилювання у підготовці студентів педагогічних університетів до виконавської діяльності» (2019) та здобутками зарубіжних дослідників, зокрема – Сет Ріггса (2000), К. Лінклейтер (1993) та ін., в яких розглядалися особливості прояву помірнього й надмірного хвилювання співаків і квінтесенція його прояву у формі так званого «сценічного бар'єру», а також методи позбавлення надлишкового м'язового перенапруження і психологічної скутості в процесі співу.

Китайські студенти дослідили актуальні для китайської вокальної освіти праці, зокрема – перспективи поєднання зарубіжної й національної систем підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва (Цзо Лінлін, 2004), питання психології вокально-музичного мистецтва (Цзоу Чанхай, 2000), основи викладання вокальної музики (Шень Сян, 2008), переосмислення традиційної концепції вокального навчання (Хан Десен, 2001) тощо. Особливу зацікавленість викликала доповідь Лян В., яка стосувалася методики відомої вченої з Китаю Нін Вейцзе (2012), а також інформація Цяо Ч. про особливості техніки дихання «Цигун», елементи якої можуть також сприяти оволодінню співака технікою фонаційного дихання.

Оволодіння цими технологіями мало не лише вдосконалювати психологічний стан співаків, а й підвищувати їхню здатність до м'язового самоконтролю й самоволодіння під час сценічного виконавства. Їх апробація переконала здобувачів у доцільності й корисності такої підготовки. Так, Артемій З. відзначив, що виконання цих вправ дозволило йому почуватися на сцені більш впевнено, Їнь С. зізнався, що ці вправи допомогли йому свідомо керувати своїм фонаційним диханням, а також позбутися перенапруження м'яз голосового апарату.

Актуалізація цих знань і результатів самозвіту дозволила організувати мозковий штурм, в ході якого здобувачі мали висловлювати свої ідеї щодо чинників і способів подолання почуття тривожності і надмірного хвилювання, які

заважають їм виконувати твори на доступному рівні досконалості. На початку мозкового штурму було проведено інструктаж щодо методики її організації, головними з яких були положення щодо того, що кожна думка має право на існування і не підлягає критиці; натомість, її можна доповнювати і розвивати на всій розсуд.

Наприкінці мозкового штурму всі ідеї й припущення були узагальнені, що дозволило дійти висновків, що невпевненість виконавця виникає через такі чинники, як:

- недостатнє володіння текстом твору, який має виконуватися;
- усвідомлення того, що твір надмірно складний, що не дозволяє співаку відчувати себе впевнено щодо гарантовано-вдалого виконання його складних елементів;
- виникнення сильного страху перед виступом та його перетворення в «сценічний бар'єр» відбувається внаслідок декількох невдалих виступів.

Крім того, серед чинників, які заважають співати яскраво й переконливо, навіть якщо текст твору і його технічне виконання достатньо впевнені, називалися:

- відсутність ясного уявлення щодо логіки розвитку художньо-образного змісту твору й чіткої концепції щодо його інтерпретації;
- зосередженість на думці щодо важливості успішного виступу, почутті надмірної відповідальності, які гальмують очікування успіху й досягнення впевненості й натхнення.

Ці висновки стали предметом обговорення із викладачами, які брали участь у формуальному експерименті. Так, зокрема, на індивідуальних вокальних заняттях було запроваджено розроблення творчого портрету здобувача, зміст якого передбачав всебічну характеристику особистісних, освітньо-мистецьких знань, музичних і вокальних здібностей, а також визначення рівня підготовленості магістранта до самостійної інтерпретації вокальних творів.

Друга частина цього документу спрямовувалася на здійснення прогностичної й моніторингової функції в організації вокально-освітнього процесу й передбачала планування й контроль процесу технічного й художньо-виконавського розвитку студентів, зокрема - і навичок самостійного вивчення й інтерпретації вокального репертуару.

Надзвичайно важливо, що розроблення цього документу мало здійснюватися за безпосередньою участю самих студентів і тим самим сприяти формуванню в них здатності до самоаналізу й самооцінки, розвитку педагогічного мислення, вмінню добирати індивідуалізований комплекс музичного матеріалу.

Отже, зазначений комплекс завдань і видів діяльності мав на меті здійснення *непрямого впливу на психологічний стан, пізнавальну й інтерпретаційної-творчу активність здобувачів.*

Вияв та усвідомлення недоліків у підготовці майбутніх викладачів вокалу до виконавської інтерпретації свого репертуару обумовив перехід до *другого, аналітико-конструктивного етапу формувального експерименту*, завданнями якого стали удосконалення фахово-гностичного й аналітико-герменевтичного компонентів інтерпретаційної майстерності. Значна увага на цьому етапі приділялася інтеграції знань, здобутих на різних дисциплінах, що обумовило реалізацію педагогічної умови – *актуалізацію міждисциплінарної координації, спрямованої на оволодіння технологіями виконавської й педагогічної інтерпретації творів.*

З цією метою було виокремлено декілька важливих напрямків, у яких відбувається формування інтерпретаційної компетентності респондентів – як у виконавському, так і у педагогічному різновидах їх прояву.

Однією із актуальних проблем стало удосконалення музично-аналітичних навичок, які закладають основу інтерпретації творів. З цією метою було розглянуто різновиди технологій диференційованого, цілісного та герменевтичного аналізу в

їх спрямуванні на дослідження художньо-образних та інтонаційно-виразних засобів втілення художньої ідеї авторів музичних творів.

Для уточнення потенційних можливостей означених способів аналітичного осягнення тексту вокальних творів та вирішення завдань, які вирішуються за їх допомогою в процесі розроблення інтерпретаційної концепції твору, було організовано мозковий штурм. В результаті здобувачами було виокремлено такі відмінності: диференційований аналіз дозволяв, за визначенням Ганни К., виявляти особливості музично-мовленнєвих засобів, обраних композитором, зокрема – особливості структури мелодії, ритмових, гармонічних особливостей, тип фактури, форму твору тощо, що сприяє усвідомленню співаком їх значущості у досягненні точності й виразності інтонування, а в цілому – у створенні художнього сенсу твору.

Головними завданнями, які вирішуються на засадах звернення до технології цілісного аналізу, на думку Му С., має стати спрямування уваги на музично-історичному й жанрово-стильовому контексті виникнення музичного феномену та усвідомленні їх ролі в доборі композитором музично-інтонаційних і виконавсько-виразних засобів створення художньо-образного сенсу твору як цілісного феномену. Тому володіння технологією цілісного аналізу, на думку здобувача, дозволяє сприймати твір у взаємозв'язку всіх елементів з наголосом єдності художнього змісту, стилістичних особливостей і художньої форми. Отже, варто акцентувати увагу на інтеграції усіх часткових даних для створення інтерпретаційної концепції твору.

Відмінність герменевтичного аналізу творів, за визначенням Маргарити Н. і Пен Ц., полягає, по-перше, в тому, що його головна мета – розкрити глибинний задум композитора через вияв символічних і духовних значень структурних елементів твору, базуючись на вияву культурного, історичного й стилістичного контексту художнього змісту твору у поєднанні із власним досвідом сприйняття аналогічних творів, заглибленням у різні види мистецтва, в художню атмосферу того періоду й творчого життя композитора і поета.

Пен Ц. також акцентував, що це вимагає від співака/викладача не лише володіння знаннями, а й емоційної та інтелектуальної глибини мислення й уявлення, постійного оновлення своїх вражень, здатності до постійного осмислення сутності художньої ідеї твору, розкриття нових в ньому нових рис і деталей у співвіднесенні із цілісним художнім уявленням. Отже, особливого значення набуває здатність музиканта проникнути в духовну сутність музики, певним чином персоніфікувати її і, завдяки цьому, більш повно та глибоко відтворити художньо-духовний сенс задуму композитора.

Такий підхід, узагальнив Дан Х., і є феноменом, визначеним як герменевтичне коло, тому набуті знання мають сприяти і здатності виконавця утримувати в своєму репертуарі вже вивчені твори й надавати їм все більшої глибини й художньої значущості.

Враховуючи те, що більшість респондентів не володіла на належному рівні навичками диференційованого аналізу, було вироблено методичні поради щодо його алгоритму і визначення елементів, які мали підлягати характеристиці. Цей алгоритм стосувався послідовного переходу від загальної емоційно-образної характеристики твору до обґрунтування засобів її відтворення музично-мовленнєвими засобами, що проявляються на рівні морфологічного, синтаксичного й архітектонічного рівнів його організації (Шип, 1998; Кьон, 2006).

Так, у процесі здійснення диференційованого аналізу головна увага мала приділятися спочатку загальним особливостям твору – темпу, метро-ритму, ладовій і тональній організації, які впливають на його загальний характер. Аналіз твору на рівні морфологічної будови мав спрямовуватися на вияв особливостей звуковисотно-інтервального, ритмового й ладо-тонального розвитку мелодії; аналіз синтаксичної структури передбачав вияв мотивного складу фраз, особливостей їх зіставлення у реченнях, періодах і частинах твору, а також визначення цезур та засобів їх виконавського утілення, ролі динаміки, агогіки, темброво-штрихових артикуляцій. Узагальнення цих даних мало стосуватися і

порівнянню розділів твору й вияву його формотворчих особливостей, зокрема – визначення міри контрасту між його частинами, зіставлення кульмінацій з визначенням головної з них, тобто характеризувати особливості твору на рівні його композиційної будови.

Крім того, акцентувалося, що, з одного боку, в результаті здійсненого аналізу здобувачі мають виокремлювати найбільш суттєві засоби, які впливають на створення певного характеру, емоційного настрою твору, а з іншого – усвідомлювати, що саме їх своєрідна сукупність дозволяє створювати оригінальний, до певної міри унікальний музичний феномен.

Прикладами зіставлення фрагментів творів, які мали аналізуватися таким чином, були зіставлення початкових фраз у таких творах, як «Елегія» Ж. Массне, «Хабанера» з опери Ж. Бізе «Кармен» і арія Даліли з опери К. Сен-Санса «Самсон і Даліла». Фрагменти означених творів наведено в Додатку II.

З них видно, що характер творів суттєво відрізняється, хоча у мелодіях важливу роль відіграє низхідний рух мелодії, побудований на хроматичних послідовностях. Отже, завдання полягало в тому, щоб пояснити, які засоби музичної мови і виразності впливають на відтворення того чи іншого настрою, емоційного стану ліричного героя. Зрозуміло, що це потребувало прискіпливої уваги до всіх елементів музичної мови і засобів виразності, а також вміння вирізнити головні з них, на які варто звертати увагу як виконавцям, так і викладачам, якщо вони мають на меті формування в свого вихованця свідомого ставлення до виконавсько-інтерпретаційного процесу.

У здійсненні цілісного аналізу творів, як зазначалося раніше, важливу роль відігравало усвідомлення здобувачами особливостей твору як художнього феномену, породженого певною епохою, на яку впливали особливості естетичних ідей, стильові характеристики й музичні мотиви того часу, традиції тощо, які відображаються і на виконавській манері. З цією метою до аналізу й інтерпретації пропонувалися твори доби раннього бароко, зокрема – мадригали К. Монтеверді,

старовинні арії Каччини, що вимагало розуміння міфологічних уподобань авторів, особливостей характеру ідеалізованих героїнь, для яких розлучення з коханим (навіть тимчасове) ставало причиною самогубства. Тому й у процесі виконання, на думку респондентів потрібно демонструвати тендітність, чуйність й відображати глибоке страждання за допомогою «малих» виражальних вокальних засобів. Як зазначили Я. С. та Х. Ц., саме такий спосіб утілення емоцій був типовим для вокального мистецтва того часу, типовим для якого був спів у помірному діапазоні й динаміці, на короткому диханні й практично без вібрації. Отже, здобувачі переконалися, що врахування культурно-історичного контексту, знання мистецьких та музично-стильових особливостей, а також розуміння ролі жанру сприяють правильній інтерпретації творів різних стилів і епох та наближенню до адекватної манери їх виконання. Таким чином ми намагалися реалізувати *принцип інтегративної спрямованості результатів диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу вокального репертуару*.

Зазначимо також, що велику увагу було приділено аналізу вербального тексту й здатності співаків розуміти його підтекст, важливий для досягнення вірного інтонування мелодії. Особливого значення ми надавали творам, які виконувалися на іноземній мові, враховуючи, що переклад не завжди передає тонкощі, властиві поетичній мові, а звідси – й художньому образу. Наведемо приклад розроблення інтерпретації твору Роберта Шумана «Du Ring an meinem Finger». Завдання полягало у розробленні його інтерпретаційних версій кожним студентом.

Так, Хе С. вважала, що пісня має виконуватися лагідним, ніжним тоном й передавати благоговійне ставлення дівчини до перстня, який є символом шлюбу з коханим. Однак Ганна К. цілком слушно зауважила, що більш глибоке осмислення поетичного тексту свідчить про інший стан дівчини, про що, до речі, свідчить і те, що мелодія в першій фразі завершується не на тоніці соль мінору, поява якої нібито

передбачена низхідним рухом мелодії, а зненацька переривається хроматичним рухом від ля на ля-бемоль. Це надає мелодії внутрішнього драматизму, натякаючи не на стан радості, а на існування внутрішнього болю (текст і його переклад, а також фрагмент твору представлено в Додатку I.).

Маргарита Н. підтримала цю думку і додала, що варто звернути увагу й на те, що в першій фразі є внутрішня напруга створена на засаді швидкоплинної мінливості в гармонічній основі. Студентка навела схему гармонічної мови, зазначивши, що за три такти відбувається модуляція з мі-бемоль мажору в соль мінор, потім – у соль-бемоль мінор, яка переривається відхиленням у фа мінор через зменшений септакорд. Це відхилення прирівнюється до другого ступеня основної тональності, а також ускладнюються завдяки гармонічному шостому ступеню й додаванню септими; через цей акорд рух гармонії повертається до основної, мінорної тональності твору.

І тільки, як додав Артем К., у одному фрагменті твору переважає відносно тривалий час мажорне звучання (на домінантовій гармонії фа мінору), передаючи світле почуття кохання й мрії дівчини про щастя, про що свідчить і текст «Я хочу йому служити, йому жити, йому належати повністю, віддати себе й знайти осяяну в його сяйві».

Додатковими аргументами щодо такого розуміння характеру твору слугувало й те, що респонденти, ознайомившись із творчістю А. Шаміссо як поета, з'ясували, що поет навіть у відносно веселих творах, як відмічають музикознавці, поет часто відображав настрої смутку, тривоги, розчарування (Енциклопедія https://en.wikipedia.org/wiki/Adelbert_von_Chamisso). Отже, таким чином ставало ясно, що поетичному першоджерелу потрібно приділяти належну увагу, що допоможе зрозуміти художній замисел композитора і вірно інтерпретувати музичний твір.

У цілому такі форми колективного осмислення різних інтерпретаційних версій являли собою *постановку інтерпретаційних завдань як проблемних, що не*

мають однозначного рішення й вимагають злиття фахової компетентності й мистецької інтуїції та тим самим спонукали здобувачів до пізнавальної й рефлексивної активності і тим самим до розкриття своїх потенційних творчих можливостей.

Значну увагу було приділено також удосконаленню навичок самостійної роботи студентів у галузі стильової ерудиції. Важливим способом збагачення знань респондентів стало написання есе з питань стилістичних особливостей вокального мистецтва різних епох і творчих напрямів, опанування технологіями цілеспрямованого розвитку гармонічного слуху. Це дозволило підвищити рівень обізнаності в галузі історії музичних стилів і розширити сферу знань у галузі вокального репертуару. Запровадженню цієї форми самостійної роботи ми спиралися на праці Кічук Н.В. (2019).

Підсумковою формою навчання у цьому напрямку стало розроблення в процесі колективної співпраці розгорнутого плану дій, спрямованих *на надання системності й всебічності в розробленні інтерпретаційного концепту твору*. Наслідком такого обговорення стало розроблення малою групою студентів плану роботи обраного ними твору на засадах взаємодоповнення й узгодження ними свого власного бачення. Приклад плану щодо розроблення концепту вокального твору Джуліо Каччіні «Амариліс» наведено в Додатку К.

Успішності вирішення цього питання мали здійснення міждисциплінарної координації, стосувалася дисциплін, перелік яких наведено на стор.157-158, спрямовані на інтеграцію в респондентів теоретичних і методичних знань та практичне застосування знань в галузі інноваційних наукових підходів й сучасних технологій вокальної освіти.

Так, на дисципліні «Інноваційні мистецько-педагогічні концепції у вокальній та диригентсько-хоровій підготовці» розглядалися особливості технологічного підходу як методологічного підґрунтя у опануванні різними техніками звукоутворення й артикуляції й здатності до їх варіювання у вимові текстів як на

українській і китайській, так і на італійській, німецькій, англійській та інших мовах. Особлива увага приділялася ролі різних елементів артикуляційного апарату, особливо – положенню, стану і руховій техніці язика й губ. Удосконаленню знань сприяло й самостійне ознайомлення студентів із статтями, в яких докладно розглядалися ці питання та їх обговорення у вже згадуваній формі проведення лекції як «перевернутого заняття». Це були, зокрема, праці В. Антонюк (2007), Н. Овчаренко (2014), Лоу Яньхуа і Н.Кьон (2018) та інші.

Опанування здобувачів здатністю розробляти інтерпретаційній концепт вокальних творів дозволило перейти до *третього етапу формувального експерименту*. Його зміст спрямовувався на удосконалення виконавсько-комунікативного і методико-практичного компонентів інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Головними кластерами завдань на даному етапі формувального експерименту були вдосконалення виконавсько-артистичного, а також методично-практичного компонентів інтерпретаційної майстерності. Тим самим реалізувалася діалогічно-комунікативна функція інтерпретаційної майстерності в її спрямуванні на педагогічну діяльність й стимулювання майбутніх вихованців до самостійного мислення, аналізу й особистісного трактування виконуваних творів.

Враховуючи наявність ефективних інноваційних здобутків науковців у цих аспектах, їх вирішення передбачало надання особливої уваги реалізації третьої педагогічної умови – системного застосування інтерактивних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій, серед яких провідну роль грали методи «психодрами», рольові ігри, проблемно-дискусійні методи, технологія компаративного аналізу, метод імпровізаційного музикування, а також сучасні ІКТ, серед яких – інформаційно-спрямовані технології, зокрема – ChatGPT, платформи Інтернету, можливості програми Excel, комунікативно-дистанційні засоби для налагодження сумісної творчої роботи, музично-технічні засоби: відео-редактори, нотно-графічні редактори, застосування фонограм «-1» тощо.

Досягнення системності забезпечувалося, з одного боку, тим, що охоплювало всі напрямки й компоненти досліджуваного феномену, а, з іншого боку – відбувалося у взаємозв'язку всіх його компонентів і процесуально набуло алгоритмованої поетапності, тобто переходу від засвоєння певного матеріалу із зростанням рівня складності оперування – від репродуктивного до самостійного, а далі – й творчого використання у процесі вокально-фахової діяльності, пов'язаної з досягненням інтерпретаційної майстерності. Так, наприклад, оволодіння навичками аналізу гармонічної мови з метою виявлення її особливостей у творі (репродуктивний рівень) дозволяв розглядати ці специфіку як засіб надання відповідної виразності звучанню (самостійний рівень) і варіювати міру гостроти інтонування мелодії, побудованої на її звуках (творчий рівень).

Крім того, застосування логіки акордової будови твору дозволяло респондентам створювати спрощений акомпанемент і тим самим опрацьовувати мелодію у супроводі власного акомпанементу.

На удосконалення *виконавсько-комунікативного* компоненту вокально-інтерпретаційної майстерності здобувачів почасти спрямовувалися, як було зазначено раніше, вправи на релаксацію й позбавлення співаків від м'язових і психологічних затисків. Натомість, на цьому етапі аналогічні завдання поєднувалися з вирішенням питань, пов'язаних саме із формуванням здатності майбутніх співаків реалізувати інтерпретаційний концепт твору, досягаючи художньо-сугестивного впливу на слухачів і тим самим їх залучати до сприйняття й віртуального діалогічно-творчого спілкування.

В основу розроблення означених вправ було покладено ідеї Якоба Леві Морено, засновника проекту «Спонтанного театру», а саме – його метод «психодрами», який, за виразом П. Холмса, «розкриває істину душі в дії» (Холмс, 2002). Основні вектори цього методу, важливі саме для вокально-творчої, інтерпретаційно-виконавської й педагогічної діяльності, полягають в набутті особистістю впевненості в тому, що помилка – це шлях до її осмислення й

самовдосконалення, що знімає психологічне перенапруження, спонукає до імпровізаційно-інтуїтивного варіювання сценічної поведінки й додає особистості впевненості у своїх можливостях і щирості у прояву художніх емоцій.

Основною формою цих занять слугували рольові ігри, в яких задавалися ситуації, що потребували миттєвого встановлення взаємин і порозуміння в ході імпровізованої мовленнєвої й поведінкової взаємодії, а поспіль – і у формі вокально-речитативного діалогу.

Цікавим став для респондентів і специфічний спосіб виконання твору за участю «допоміжної особи», яка виконувала роль «психологічного двійника», тобто «внутрішнього голосу». Цей голос мав відтворювати таємні думки й судження героя й тим самим виражати його таємні почуття, тобто над-сенса художнього змісту певного фрагменту. Отже, респонденти долучалися до гри «Поясни думки мого героя», яка відбувалася таким чином: один співак виконував мотив (або фразу чи речення) з твору, а під час навмисної паузи інший учасник мав висловити його «внутрішні почуття або таємні думки». Так, наприклад, у діалозі Мімі й Рудольфа з опери Дж. Пуччіні «Богема» герой співав: «Холодні рученятка», а його «внутрішній голос казав»: «яка мила дівчина, як мені хочеться її захистити» тощо. Метою цих завдань ставав вияв і збагачення відтінків емоцій, які відповідають, на думку співака, задуму автора твору, ситуації, характеру й почуттям героя. Тим самим ми намагалися посилити у співаків здатність до особистої інтерпретації співаком художньо-образного змісту виконуваного твору через активізацію здатності до внутрішнього діалогу, який відбувається в площині зовнішніх проявів і внутрішньої реальності, сполучення яких створює ефект багатозначності й «відкритості» художнього образу для його розуміння іншими. Отже, таким чином ми намагалися реалізувати принцип *взаємодоповнення логічного й інтуїтивного видів активності у інтерпретаційній – виконавській і педагогічній діяльності.*

Крім того, для набуття впевненості у процесі педагогічного спілкування використовувалися такі методи, як рольові ігри-діалоги, зокрема – «Презентація-захист розробленої інтерпретації твору», «Діалог музичного критика і «захисника», які характеризували відеозапис твору певним виконавцем-інтерпретатором». Діалог мав будуватися таким чином, щоб один із учасників визначав негативні риси чи помічені недоліки у цьому виконанні, а завданням другого співрозмовника було висування контраргументів та акцентування на перевагах і його сильних сторонах.

Подібним чином організовувалися діалоги щодо аналізу відео-кліпів методично-навчального змісту, викладені в соціальних мережах. Їх тематика могла включати наприклад, удосконалення тембру голосу, розширення діапазону або опанування техніки вокального дихання. Особливо цікавим був аналіз відеокліпів, у яких «фахівці» зазначали, що їхні поради дозволять досягти успіху за 10 хвилин. Такі «поради» викликали в студентів закономірну недовіру щодо професіоналізму їх авторів, активізували критичне мислення й спонукали до висування власних пропозицій щодо застосування перевірених практикою методів і технологій удосконалення відповідних навичок і умінь.

Особлива увага приділялася також досягненню діалогічно-виконавської суголосності у процесі опанування ансамблевим репертуаром. З метою полікультурного збагачення інтерпретаційного досвіду респондентів, до складу вокальних ансамблів залучали співаків різних країн і національних традицій, зокрема – українських і китайських студентів. Завданнями цих ансамблів було вивчення і виконання двох творів, побудованих на народнопісенній основі. При цьому один з них магістранти мали готувати до виконання самостійно, без допомоги викладача. Отже, студенти самі обирали для самостійного вивчення український або китайський пісенний твір. Це спонукало його учасників до активного діалогічного спілкування, спрямованого на вияв особливостей художньо-образного змісту твору, його інтонаційно-мовленнєвих і структурних

особливостей, уточнення темпу та інших засобів виконавської виразності, важливих для інтерпретації певної пісні.

Помітимо також, що твір, який учасники ансамблю самостійно готували до виконання, мав бути контрастним по відношенню до першого, за стилем і національними ознаками. Отже, здобувачі мали опановувати і різні мови, на яких ці твори повинні виконуватися, а відповідно цьому – й долати певні вокально-орфоепічні труднощі. Цілком закономірно, що це потребувало також допомоги учасників ансамблю один одному в опанування творів на китайській та інших мовах. Тим самим здобувачі отримували й вокально-педагогічний досвід, який стосувався навчання інших учасників ансамблю технології опанування орфоепічними навичками співу на різних мовах.

У процесі здійснення аналізу творів виявилось, що значній частці здобувачів заважала обмеженість їхніх знань з історії музичного мистецтва та недостатньо якісна музично-теоретична підготовка. Цей факт спонукав до внесення відповідних модулів у дисципліну з опанування інноваційних технологій, які стосувалися впровадження елементів проблемного навчання, зокрема – створення проблемних ситуацій, наприклад – необхідність вивчення мелодії подумки, без опори на її реальне звучання.

Зрозуміло, що це потребувало оволодіння навичками аналізу структури мелодій, активізації внутрішніх слухових уявлень, а також збагачення знань у галузі алгоритмізації процесу формування виконавських навичок. Крім того, респонденти навчалися використовувати прийоми візуалізації й схематизації структури мелодії, які слугували ефективними мнемонічними прийомами.

Детальний аналіз методичних питань з їх формування поєднувався із практичними завданнями щодо опрацювання розробленого експериментатором комплексу послідовно ускладнених завдань, що своєю чергою, сприяло формуванню практичних навичок у роботі з підвищенням рівня музично-теоретичної грамотності.

Крім того, особливу увагу було приділено питанню специфіки педагогічної інтерпретації творів: адже респонденти мали оволодіти цим мистецтвом з огляду на завдання своєї майбутньої професійної діяльності. Наведемо висловлені здобувачами в процесі обговорення цього питання висловлені ними припущення. Так, Пен Ц., який вигідно вирізнявся серед багатьох китайських здобувачів достатньо високим рівнем музично-теоретичних знань і схильністю до аналітичного мислення, відзначив, що специфіка педагогічної інтерпретації полягає в умінні пояснити іншим сутність свого розуміння художньої ідеї твору, підкріплюючи її точною аргументацією, яка базується на визначенні ролі певних музично-мовленнєвих засобів. Саме такий спосіб, на думку респондента, має сприяти усвідомленню майбутніми студентами важливості глибокого розуміння художньо-образного задуму автора твору. Відтак, педагогічна інтерпретація повинна бути спрямована на навчання й розвиток мислення студента, формування у нього усвідомлення того, що музично-теоретичні знання та здатність до аналізу творів є безумовними чинниками, які впливають на якість інтерпретації твору і його майстерне виконання.

При цьому важливо, як помітила Анастасія Р., що педагог має виступати як наставник, який допомагає студенту виробити власне «бачення» твору на засадах удосконалення навичок самостійного аналізу творів, постійного збагачення його мистецьких знань і здатності до занурення в духовну атмосферу епохи. Завдяки цьому, на думку респондентки, студент буде наближатися до розуміння художнього задуму автора, вступати з ним у віртуальний творчо-інтелектуальний діалог і поглиблювати інтерпретацію твору завдяки осмисленню сутності його художньо-образного змісту.

Не менш важливим для присутніх став обмін досвідом, яким поділився з усіма Андрій К. щодо того, що саме творчо-діалогічна манера спілкування із викладачем з вокалу, а також участь у студентських ансамблях та виступи в їх складі сприяли розкриттю його творчого потенціалу, активізації художньо-

асоціативних уявлень, виробленню самоволодіння й здатності до сценічної імпровізації.

Відтак, педагогічна інтерпретація твору була визначена як діяльність, у якій синтезуються мистецько-освітні, музично-аналітичні, фонаційно-виконавські, інтерпретаційно-творчі й педагогічно-настановні дії викладача вокалу, спрямовані на спонукання студента до інтерпретації свого репертуару як глибокого художнього задуму, що має доноситися до слухачів у процесі майстерного виконання.

Особлива увага приділялася аналізу майстер-класів видатних майстрів, які слугували джерелом школи педагогічної майстерності, стилю спілкування наставника зі співаками та методів, що застосовувалися у роботі з виконавцями різного рівня. Для цього здобувачам пропонувалося відвідати достатню кількість занять одного фахівця, що дозволяло урізноманітнити й узагальнити власні спостереження.

Найбільш популярними у здобувачів виявились майстеркласи, які здійснювали Joyce DiDonato, Renée Fleming, Renata Scotto, Mirella Frenni, Benjamin Zander та ін. (посилання на майстеркласи цих талановитих фахівців наведено в Додатку Л).

Задля того, щоб поглибити усвідомлення сутності педагогічних прийомів і способів вирішення різноманіття завдань, було організовано засідання круглого столу, на якому його учасники обмінювалися знайденою інформацією та доводили, чому саме той чи інший відеоматеріал має бути включений до «золотого фонду».

У рамках формувального експерименту цей процес відгравав певним чином підсумковий результативний захід, метою якого було обговорення результатів підготовки майбутніх фахівців до творчої самореалізації в процесі інтерпретаційної діяльності.

Охоплення значної кількості досить різнопланових мистецько-культурних, історико-стильових, музично-теоретичних знань і навичок у різних видах

мистецтва свідчить про важливість надання знанням узагальнено-інтегрованого й систематизованого характеру.

Отже, в процесі формувального експерименту було здійснено перевірку висунутих припущень щодо ефективності обґрунтованих методологічних і методичних засад вирішення проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності у здобувачів другого магістерського рівня – майбутніх викладачів вокалу.

Наприкінці експериментальної роботи було здійснено прикінцевий діагностичний зріз, результати якого подано в таблиці 3.8. і в діаграмі на Рис. 3.3., а також у Додатку М (Таблиці Д/1 – Д/5).

Таблиця 3.8

Рівні сформованості інтерпретаційної компетентності майбутніх викладачів вокалу (прикінцевий діагностичний зріз)

Рівні / Критерії	Критерії (у %)					$\bar{x}$
	1	2	3	4	5	
Експериментальна група						
інтерпретаційно-індивідуалізований	24,1	22	25	22,2	26,9	24,1
інтерпретаційно-самостійний	51,9	51	46,3	41,7	39,8	46,1
інтерпретаційно-пошуковий	16,7	21	24,1	29,6	25,9	23,5
індиферентно-фрагментарний	7,4	5,6	4,6	6,5	7,4	6,3
Контрольна група						
інтерпретаційно-індивідуалізований	17,1	13,3	10,5	7,6	6,7	11,1
інтерпретаційно-самостійний	24,8	27,6	24,8	21,9	26,7	25,1
інтерпретаційно-пошуковий	39,0	36,2	35,2	33,3	32,4	35,2
індиферентно-фрагментарний	19,0	22,9	29,5	37,1	34,3	28,6

Як бачимо, респонденти, які входили до експериментальної групи, демонстрували наприкінці експерименту суттєві успіхи у оволодіння інтерпретаційною майстерністю, що підтверджено порівняльним аналізом досягнутих результатів за всіма компонентами інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

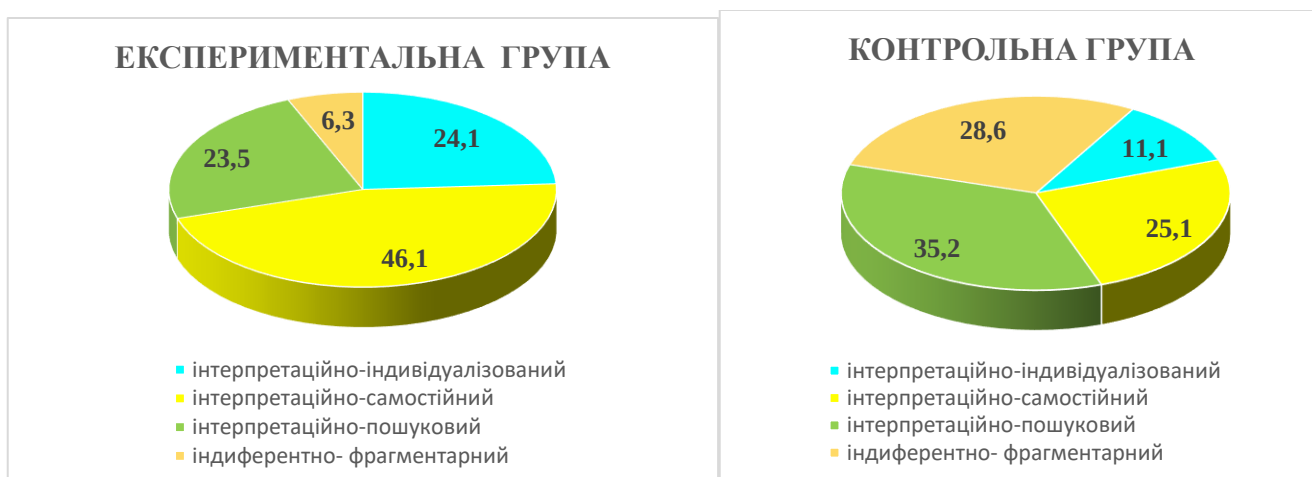


Рис. 3.3. Результати прикінцевого зрізу, отримані в ЕГ і КГ

Особливо значущими були позитивні зрушення, які стосувалися методико-практичного компоненту, який був надважливим у структурі досліджуваного феномену: адже саме ці результати засвідчували міру готовності майбутніх викладачів вокалу до інтерпретаційно-продуктивної методичної й викладацької діяльності й демонстрували ступінь ефективності всього комплексу методичних засобів, застосованих у процесі дослідно-формувального експерименту. Так, в ЕГ вищим балом було оцінено 26,9% респондентів, ще 39,8% з них отримало по 3 бали, 39,8%, 25,9% – по 2 бали і 7,4% - 1 бал. Натомість, в КГ позитивні зрушення були знано менш яскравими: вищий бал отримало тільки 6,7%, а 34,3% з них не змогли покращити своїх результати у порівнянні з першим зрізом і знову отримали 1 бал.

У Таблицях 3.9 і 3.10, а також у гістограмі на Рис. 3.4 представлено порівняльні дані констатувального й прикінцевого діагностичного зрізів щодо

рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності. На Рис. 3.4. представлено результати діагностики рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної компетентності, отримані під час проведення констатувального та прикінцевого зрізів.

Таблиця 3.9

Результати діагностики рівнів сформованості інтерпретаційної майстерності здобувачів з ЕГ і КГ, отримані в констатувальному зрізі

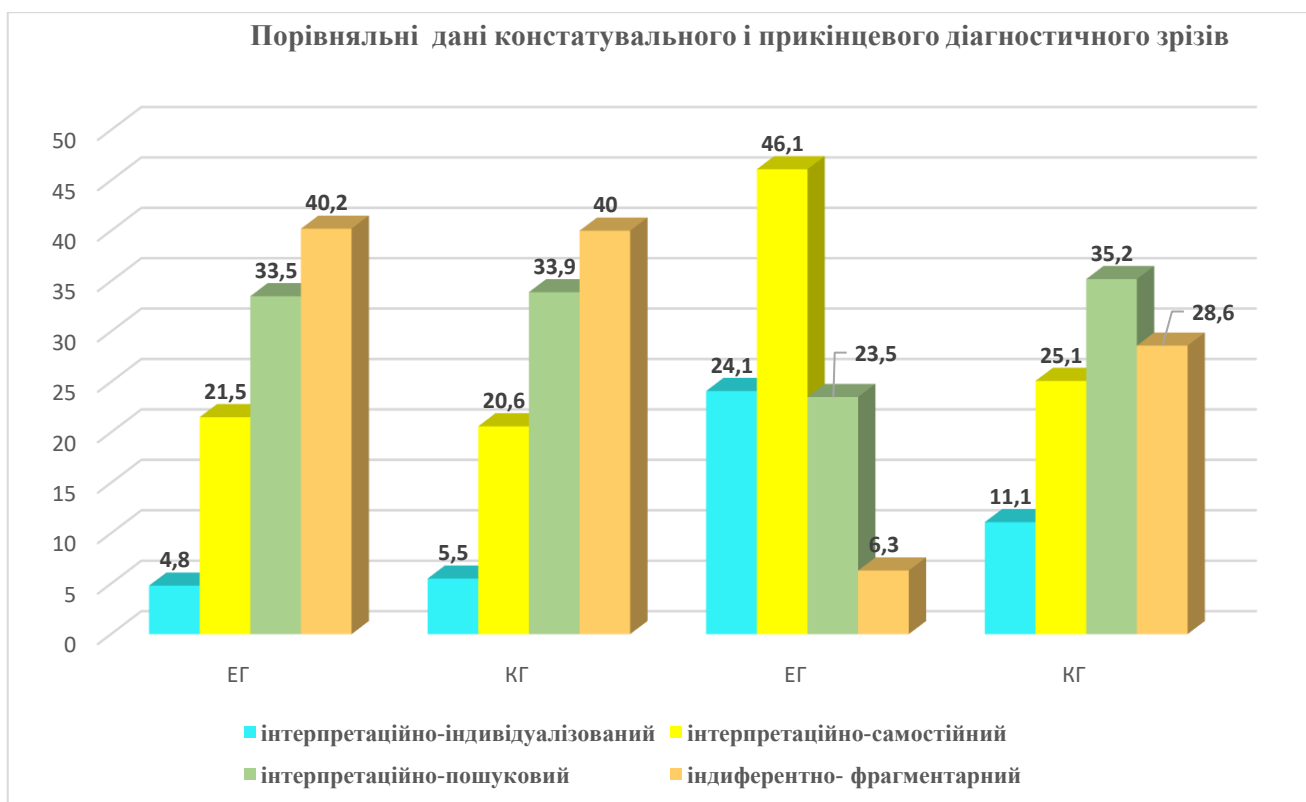
Групи / рівні	Інтерпретаційно-індивідуалізований, інтерпретаційно-самостійний, інтерпретаційно-пошуковий, рівні сформованості інтерпретаційної майстерності		Індиферентно-фрагментарний рівень сформованості інтерпретаційної майстерності		Разом
	Кількість магістрантів	Частка	Кількість магістрантів	Частка	
ЕГ	21	59,1	15	40,9	36
КГ	21	59,8	14	40,2	35

Таблиця 3.10.

Результати діагностики рівнів сформованості інтерпретаційної майстерності здобувачів з ЕГ і КГ, отримані в прикінцевому зрізі

Групи / рівні	Інтерпретаційно-індивідуалізований, інтерпретаційно-самостійний, інтерпретаційно-пошуковий, рівні сформованості інтерпретаційної майстерності		Індиферентно-фрагментарний рівень сформованості інтерпретаційної майстерності		Разом
	Кількість магістрантів	Частка	Кількість магістрантів	Частка	
ЕГ	34	93,7	2	6,3	36
КГ	25	71,4	10	28,6	35

З наведених даних видно, що здобувачі, які навчалися за експериментальною методикою, показали досягли суттєво більшого успіху у формуванні інтерпретаційної майстерності.



Констатувальний етап Прикінцевий етап

Рис. 3.4. Порівняльні дані, отримані на констатувальному та прикінцевому етапах діагностування рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної компетентності

Для перевірки статистичної значущості розбіжностей між показниками експериментальної та контрольної груп, наприкінці експерименту було обрано багатофункціональний критерій Фішера (кутове перетворення Фішера). Звернення до даного способу перевірки математичної достовірності обумовлювалося тим, що, по-перше, в дослідженні брали участь дві категорії магістрантів-вокалістів, які входили до експериментальної й контрольної груп. По-друге, кількість учасників у кожній групі охоплювала 36 і 35 респондентів, тобто перевищувала п'ять осіб.

Отже, порівняння й зіставлення кількісних показників цих груп, а саме – здобувачів, які брали участь у формувальному експерименті і тих, хто навчався за традиційною методикою, дозволило перевірити рівність дисперсій двох вибірок.

З метою обґрунтування достовірності отриманих результатів діагностування було сформульовано дві гіпотези. Перша гіпотеза – H_0 – передбачала, що частка учасників діагностичного зрізу із індиферентно-фрагментарним рівнем сформованості інтерпретаційної майстерності в ЕГ наприкінці експерименту суттєво не відрізняється за даними, які було отримано і процесі діагностування респондентів з КГ.

Друга гіпотеза – H_1 – ґрунтувалася на припущенні, що експериментальна методика формування інтерпретаційної майстерності здобувачів була ефективною, що обумовило суттєво меншу частку респондентів із індиферентно-фрагментарним рівнем сформованості інтерпретаційної майстерності в ЕГ, ніж у КГ.

Результати діагностики рівня сформованості інтерпретаційної майстерності вокалістів у ЕГ і КГ, відповідно до обчислень за критерієм Фішера, подано в таблицях 3.13 і 3.14. Відповідно цим даним, за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток було визначено величини, які відповідали відсотковим часткам у кожній групі після констатувального етапу формувальної роботи, використовуючи відповідні формули. Далі було обчислено емпіричне значення за формулами:

$$\varphi_1 = \varphi(40,9\%) = 1,388$$

$$\varphi_2 = \varphi(40,2\%) = 1,374$$

Надалі було підраховано емпіричне значення φ^* за формулою: $n_1 = 36$; $n_2 = 35$, де

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

$$\varphi_{\text{емт}}^* = (1,388 - 1,374) \cdot \sqrt{\frac{36 \cdot 35}{36 + 35}} = 0,014 \cdot 4,213 = 0,058.$$

У нашому випадку $\varphi_{\text{емт}}^* = 0,058$. Отже, $\varphi_{\text{крит}}^* > \varphi_{\text{емт}}^*$.

Отже, це свідчить, що отриманий на початку формувального експерименту результат не належить до зони значущості.

Наприкінці формувального експерименту також було визначено за таблицею величин кутів φ для різних відсоткових частки, відповідно їх відсоткових часток, визначених для кожної групи.

$$\varphi_1 = \varphi(28,6\%) = 1,129$$

$$\varphi_2 = \varphi(6,3\%) = 0,507$$

Це дозволило підрахувати емпіричне значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{\text{емт}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 35n_2 = 36$$

$$\varphi_{\text{емт}}^* = (1,129 - 0,507) \cdot \sqrt{\frac{36 \cdot 35}{36 + 35}} = 0,622 \cdot 4,213 = 2,62.$$

У нашому випадку: $\varphi_{\text{емт}}^* = 2,62$. Отже, $\varphi_{\text{емт}}^* > \varphi_{\text{крит}}^*$.

На Рис. 3.5. подано «вісь значущості», побудовану за результатами виконаного аналізу, яка свідчить про те, що отриманий результат належить до зони значущості.

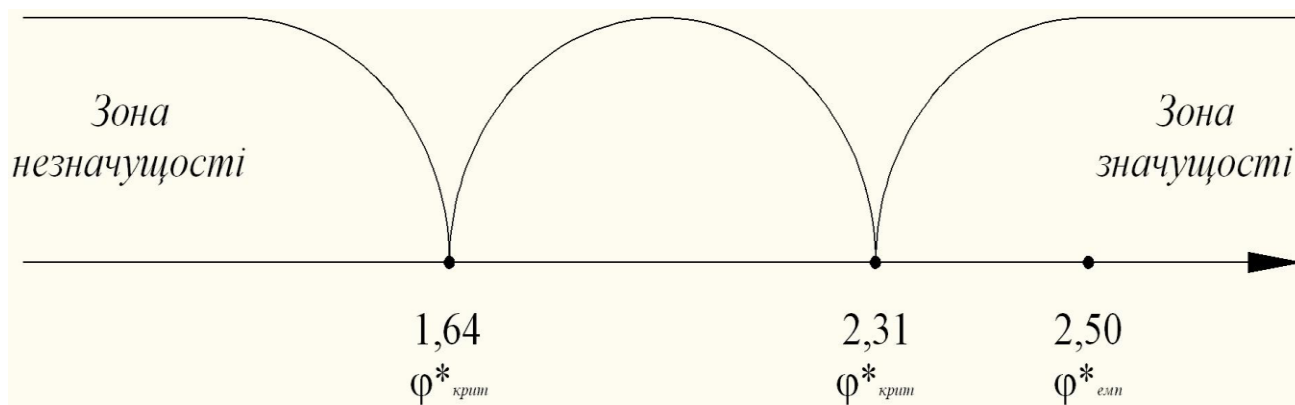


Рис. 3.5. Вісь значень для величин кутів φ .

Як бачимо, наприкінці формувального експерименту виявлено статистичну розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп, тому приймається гіпотеза H_1 : частка осіб із індіферентно-фрагментарним рівнем

сформованості інтерпретаційної майстерності в ЕГ наприкінці формувального експерименту є значно меншою, ніж у КГ.

Отже, ефективність авторської методики формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу підтверджується.

Таким чином, зіставлення діагностичних даних, отриманих на констатувальному та завершальному етапах дослідження, а також аналіз динаміки змін у магістрантів експериментальної та контрольної груп дозволяють дійти висновку про результативність запропонованої методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу.

Висновки з третього розділу

Перевірка теоретичних припущень здійснювалася в процесі впровадження розробленої методики формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу в освітній процес і передбачала здійснення констатувальної діагностики, дослідно-формувального експерименту та прикінцевого діагностування респондентів з метою порівняльного аналізу отриманих результатів.

Задля визначення рівнів сформованості в респондентів інтерпретаційної майстерності майбутніх викладів вокалу було обґрунтовано критеріально-діагностичний апарат і методику діагностики. Відповідно до визначених компонентів інтерпретаційної майстерності – мотиваційно-особистісного, фахово-гностичного, аналітико-герменевтичного, виконавсько-комунікативного і методико-практичного, було обрано комплекс критеріїв і показників.

Мотиваційно-особистісний компонент досліджувався за мобілізаційно-ціннісним критерієм з показниками: ступінь сформованості інтерпретаційно-ціннісних орієнтацій; міра усвідомлення значущості набуття здатності до

самостійної інтерпретації вокального репертуару; ступінь пізнавально-інтерпретаційної активності; мистецько-когнітивний критерій з показниками: міра мистецької й музикологічної ерудованості; ступінь музично-теоретичної освіченості; усвідомлення сутності й специфіки художнього пізнання та інтерпретаційно-вокальної діяльності.

Якість прояву аналітико-герменевтичного компоненту вивчалася за інтерпретаційно-вербальним критерієм і показниками: ступінь сформованості навичок аналітично-слухового сприйняття; міра обґрунтованості розробленої інтерпретаційно-виконавської концепції твору; ступінь сформованості навичок вербального пояснення розробленої інтерпретаційно-виконавської концепції твору.

Виконавсько-комунікативний компонент такими вивчався за інтерпретаційно-виконавським критерієм і показниками: ступінь сформованості навичок вокально-технічного й художньо-виразного виконавства; міра комунікативної спрямованості виконавсько-інтерпретаційної діяльності; міра сформованості навичок емоційно-вольової саморегуляції у вокально-виконавській діяльності.

Методико-практичний компонент досліджувався за досвідно-фаховим критерієм і показниками: ступінь науково-методичної підготовленості до креативної інтерпретаційно-педагогічної діяльності; міра сформованості інтерпретаційно-рефлексивної самооцінки й самокорекції; володіння діалогічно-творчим стилем педагогічного спілкування.

Формувальний експеримент здійснювався за трьома етапами: організаційно-спонукальним, аналітико-конструктивним і результативно-творчим.

Завдання, які вирішувалися у формувальному експерименті на першому етапі, полягали у проведенні «круглого столу», диспутів, «мозкового штурму»; в організації роботи в малих групах для виконання творчих завдань, зокрема – підготовки презентацій з питань інтерпретації вокальних творів та їх «захисту»; проведенні тренінгів на оволодіння навичками психологічної й м'язової релаксації,

рухової імпровізації й спонтанної комунікації; розроблення творчого портрету здобувача – майбутнього викладача вокалу.

На другому етапі застосовувався комплекс методів й технологій, а саме: метод компаративного аналізу інтерпретаційних версій твору, налагодження міждисциплінарної координації, впровадження комплексу творчих завдань на оволодіння здобувачів технологіями диференційованого, цілісного та герменевтичного аналізу вокальних творів, написання есе із обґрунтуванням власної інтерпретаційної концепції творів з навчального репертуару, технологія «перевернутого заняття».

На третьому етапі провідну роль відігравало залучення учасників формувального експерименту до художньо-комунікативних тренінгів, спрямованих на удосконалення них здатності до імпровізаційно-художньої комунікації й діалогічно-виконавського спілкування, емоційно-вольових властивостей і сценічної уваги й артистизму, завдання на стимулювання методико-продуктивної й вокально-педагогічної креативності, рольові ігри, методики, запозичені з практики «психодрами», сучасні інформаційно-комунікативні засоби, серед яких – використання дистанційних, цифрових технологій, сервісних платформ Інтернету, можливостей програми Excel, штучного інтелекту – ChatGPT, відео- і нотно-графічних редакторів тощо.

Дані, отримані наприкінці формувального експерименту, засвідчили, що учасники формувального експерименту, які навчалися за авторською методикою, досягли суттєво більш високих результатів у порівнянні із магістрантами з контрольної групи, що навчалися за традиційною методикою. Задля верифікації отриманих результатів було застосовано методами математичної статистики, дані якої підтвердила ефективність процесу формування в майбутніх магістрів музичного мистецтва інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу за експериментальною методикою.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати наукового дослідження проблеми формування інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу у вимірах міжкультурного діалогу. Результати проведеного дослідження та розв'язання поставлених завдань представлено у таких **висновках**:

1. Аналіз та узагальнення даних широкого спектру наукових досліджень у галузі філософії, естетики, культурології, мистецтвознавства, а також врахування здобутків психолого-педагогічного й вокально-методичного пошуку минулого й сучасності дозволили визначити сутність ключових понять дослідження, а саме: «інтерпретація», «інтерпретаційна майстерність майбутніх викладачів вокалу», «міжкультурний діалог».

Відзначено, що інтерпретація у загальнонауковому сенсі розуміється як активний пізнавально-творчий процес, спрямований на усвідомлення, роз'яснення та надання смислового навантаження будь-яким проявам життєдіяльності людини в об'єктивованій знаковій або чуттєво-наочній формі.

Схарактеризовано специфіку музичного мистецтва, його аудіальну, плинно-часову природу, потребу у фіксації художніх намірів автора у знаковій формі, що потребує «оживлення» нотного запису твору виконавцем, який виступає «посередником» між творчим замислом композитора і його сприйняттям реципієнтами-слухачами. Акцентовано, цей процес потребує здатності музиканта-виконавця до глибокого усвідомлення художнього сенсу твору, об'єктивованого в музичному тексті, розроблення його інтерпретаційного концепту та донесення до слухачів завдяки розвиненій потребі в сценічно-виконавській самореалізації й творчій комунікації. Це дозволило представити сутність виконавської інтерпретації музичного феномену як інтелектуально-творчу діяльність, спрямовану на розкриття виразово-сміслових можливостей музичного твору, розроблення його інтерпретаційного концепту та утілення набутими

технічним і виразно-художнім виконавським вмінням і здатності їх адаптувати до жанрово-стильових особливостей виконуваного репертуару.

Визначено сутність інтерпретаційної майстерності викладача вокалу, під якою розуміється здатність ефективно реалізувати набуті виконавсько-інтерпретаційні вміння й психолого-педагогічну освіченість у процесі формування в майбутніх студентів потреби в глибокому пізнанні вокального мистецтва, оволодінні вмінням розробляти індивідуалізовано-інтерпретаційну версію вокального твору і втілювати її у процесі сценічного-комунікативного виконання.

Уточнено сутність поняття «інтерпретаційний концепт», під яким розуміється побудова виконавської моделі музичного твору на засадах врахуванням історико-соціокультурного, національно-світоглядного, художньо-естетичного й інтонаційно-музичного контекстів його створення, всебічного аналізу та обґрунтування логіки розгортання художньо-образного сенсу твору й визначення адекватних засобів його виконавсько-стильового й сценічно-комунікативного втілення.

2. У розділі представлено дефініцію поняття «міжкультурний діалог», під яким розуміється плідний взаємовплив культурних артефактів і мистецьких подій, що реалізуються в діяхронно-процесуальному й синхронно-просторовому вимірах і реалізуються в різних формах – як діалог цивілізаційних культур, зокрема культур Сходу і Заходу, музично-художніх напрямів і стилів на різних етапах їх становлення, як внутрішньомистецька діалогічність синтетичного за своєю природою вокально-поетичного мистецтва; як педагогічно-комунікативна діяльність, спрямована на стимулювання співаків-початківців до розроблення власних інтерпретаційних версій твору; як діалектична єдність об'єктивного художньо-образного змісту, вкладеного автором у творіння та його суб'єктно-обумовленого переживання й трактування виконавцями і слухачами.

Доведено, що оволодіння здобувачів інтерпретаційною майстерністю вокальних творів потребує усвідомлення ними своєї соціокультурної місії,

поєднання мистецтвознавчої, психолого-педагогічної й вокально-методичної компетентності, вокально-виконавської вправності, володіння фасилітативно-діалогічним стилем педагогічного спілкування й фахово-значущими особистісними властивостями – багатою емоційною сферою, пізнавальною й творчою активністю, розвиненими рефлексивною свідомістю, комунікативними та емпатійними властивостями, проявом інтуїції й професійного артистизму.

Означене дозволило визначити структуру інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу в єдності особистісно-мотиваційного, фахово-гностичного, аналітико-герменевтичного, виконавсько-комунікативного, методико-практичного компонентів.

3. Обґрунтовано методику формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності, побудовану на засадах визначення методологічної значущості полікультурно-діалогічного, особистісно-орієнтованого, компетентісно-творчого й герменевтичного наукових підходів задля розроблення методики формування в здобувачів інтерпретаційної майстерності.

Окреслено педагогічні принципи реалізації їх концептуальних положень, а саме: надання педагогічному спілкуванню фасилітативно-спонукального характеру; превалювання індивідуалізовано-діалогічних способів вирішення вокально-освітніх завдань; непрямого впливу на психологічний стан і пізнавальну й інтерпретаційно-творчу активність здобувачів; постановку інтерпретаційних завдань як проблемних, що не мають однозначного рішення й вимагають злиття фахової компетентності й мистецької інтуїції; системності й всебічності в розробленні інтерпретаційного концепту твору; інтегративного спрямування результатів диференційованого, цілісного й герменевтичного аналізу вокального репертуару; взаємодоповнення логічного й інтуїтивного у виконавській і педагогічній інтерпретації вокальних творів.

Представлено педагогічні умови, сприятливі для формування в здобувачів інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу, а саме:

забезпечення діалогічно-творчого освітнього середовища; впровадження технології міждисциплінарної координації у формуванні здатності до виконавської й педагогічної інтерпретації вокальних творів; системне застосування інтерактивних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій.

4. Розроблено діагностичний апарат і методику вияву рівнів сформованості в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності. Відповідно до обґрунтованих компонентів, діагностування здійснювалося мобілізаційно-ціннісним критерієм з показниками: ступінь сформованості інтерпретаційно-ціннісних орієнтацій; міра усвідомлення та обґрунтування значущості набуття здатності до самостійної інтерпретації вокального репертуару; ступінь пізнавально-інтерпретаційної активності; мистецько-когнітивним критерієм з показниками: міра мистецької й музикологічної ерудованості; ступінь музично-теоретичної освіченості; усвідомлення сутності й специфіки художнього пізнання та інтерпретаційно-вокальної діяльності; інтерпретаційно-вербальним критерієм і показниками: ступінь сформованості навичок аналітично-слухового сприйняття; міра обґрунтованості розробленої інтерпретаційно-виконавської концепції твору; ступінь сформованості навичок вербального пояснення розробленої інтерпретаційно-виконавської концепції твору; інтерпретаційно-виконавським критерієм і показниками: ступінь сформованості навичок вокально-технічного й художньо-виразного виконавства; міра комунікативної спрямованості виконавсько-інтерпретаційної діяльності; міра сформованості навичок емоційно-вольової саморегуляції у вокально-виконавській діяльності; досвідно-фаховим критерієм з показниками: ступінь науково-методичної підготовленості до креативної інтерпретаційно-педагогічної діяльності; міра сформованості інтерпретаційно-рефлексивної самооцінки й самокорекції; володіння діалогічно-творчим стилем педагогічного спілкування.

Результати констатувальної діагностики показали, що переважна більшість здобувачів (40,2% з ЕГ та 40,0% у КГ) знаходилася на низькому, індиферентно-

фрагментарному рівні, а ще 33,5% в ЕГ та 33,9% у КГ – на задовільному, інтерпретаційно-пошуковому рівнях сформованості інтерпретаційної майстерності.

5. Ефективність авторської методики формування в майбутніх викладачів вокалу інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу перевірялася у формувальному експерименті, здійснюваному за трьома етапами: організаційно-спонукальним, аналітико-конструктивним і результативно-творчим.

На першому етапі експерименту суттєва увага надавалася організації диспутів, мозкового штурму, роботі в малих групах, виконанню здобувачами творчих завдань на підготовку презентацій та їх «захист», тренінгам на оволодіння навичками психологічної й м'язової релаксації, рухової імпровізації й спонтанної комунікації, розробленню творчого портрету здобувача – майбутнього викладача вокалу.

На другому етапі застосувалися технології, спрямовані на вдосконалення міждисциплінарної координації, методи компаративного аналізу інтерпретаційних версій твору та їх утілення співаками і мастеркласів, присвячених питанням інтерпретації вокального репертуару, творчі завдання на оволодіння технологіями диференційованого, цілісного та герменевтичного аналізу вокальних творів, написання есе із обґрунтуванням власної інтерпретаційної концепції творів із навчального репертуару, технологія «перевернутого заняття».

На третьому етапі провідну роль відігравало залучення учасників формувального експерименту до художньо-комунікативних тренінгів, спрямованих на удосконалення навичок імпровізаційно-художньої комунікації й діалогічно-виконавського спілкування, сценічної уваги й артистизму, завдання на стимулювання методико-продуктивної й вокально-педагогічної креативності, рольові ігри, методики, запозичені з практики «психодрами», застосування сучасних ІКТ, зокрема – дистанційних, цифрових, хмарних технологій, сервісних платформ Інтернету, можливостей штучного інтелекту, відео- й нотно-графічних редакторів тощо.

Дані діагностики, отримані наприкінці формувального експерименту, засвідчили динаміку результатів, отриманих учасниками формувального експерименту (ЕГ), яка вигідно виділялася від результатів, що продемонстрували здобувачі з КГ. Так, кількість майбутніх викладачів вокалу які досягли найвищого, інтерпретаційно-індивідуалізованого рівня, в ЕГ збільшилася на 19,3%, в той час, як у здобувачів з КГ, які навчалися за традиційною методикою – на 5,6%; на інтерпретаційно-самостійному рівні в ЕГ знаходилося, у порівнянні з даними констатувального зрізу, більше на 25,0%, а в КГ – на 4,5%. На інтерпретаційно-пошуковому рівні в ЕГ було виявлено на 10,2% менше здобувачів, а в КГ – більше на 1,3%. На індіферентно-фрагментарному рівні сформованості інтерпретаційної майстерності в ЕГ залишилося 6,3% учасників формувального експерименту, тобто їх кількість знизилася на 33,9%; в КГ таких респондентів було виявлено 28,6%, тобто менше на 11,4%.

Результати діагностування верифіковано методами математичної статистики, що підтвердило ефективність авторського підходу до формування в майбутніх магістрів музичного мистецтва інтерпретаційної майстерності у вимірах міжкультурного діалогу й засвідчило доцільність впровадження експериментальної методики у практику підготовки викладачів вокалу в закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксьонова, В. І. (2011). Міжкультурна комунікація в умовах сучасного діалогу культур. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії і практики*, Вип. 50, С. 135–145.
2. Антонюк В. Г. (2017). Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник для музичних ВНЗ. Вид. третє, доповнене та перероблене. Київ: Видавець Бихун Ю. В., 218.
3. Антонюк, В. Г. (2007). Виконавські форми солоспіву: до питання виховання різнопрофільних співацьких особистостей: Дослідницька праця. Київ: Українська ідея, 24.
4. Астрахан, Н. І. (2014). Проблема інтерпретації у філософській герменевтиці Г.-Г. Гадамера та П. Рікера: літературознавча проекція. *Зб. наук. пр. на пошану проф. Л. К. Оляндер / упор. М. В. Моклиця, Т. П. Левчук*. С. 238–253.
5. Ашихміна, Н. В. (2021). Упровадження інноваційних технологій у вокальну підготовку майбутніх педагогів у галузі музичної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 9 (113), Суми, СумДПУ імені А.С.Макаренка, С. 309–321.
6. Балл, Г. О. (1994). Про психологічні засади формування готовності допрофесійної праці. *Психолого–педагогічні проблеми професійної освіти*. Київ, С. 98–100.
7. Балл, Г., Мединцев, В. (2012). Конкретизація психологічного трактування особистості за допомогою модельної концепції культур. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, Вип. 40, С. 36–51.
8. Барановська І. Г. (2017). Вокальна підготовка майбутніх учителів музики засобами театрального мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 10 (74), С. 153–162.

9. Барановська І. Г., Мозгальова Н. Г. (2019). Поліхудожня освіта майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: проблеми і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 26, С. 9–13.
10. Бензюк, О. О. (2014). «Відкрита інтерпретація»: постановка проблеми. *Вісник НАКККиМ*, № 4, С. 46–49.
11. Бех, І. Д. (2008). Виховання особистості: підручник. К.: Либідь, 848.
12. Бех, І. Д. (2013). Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, № 1 (2), С. 79–84.
13. Битько, Н., Кьон, Н. (2018). До професійної орієнтації магістрантів у різних вокально-виконавських стилях. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, № 3 (122), С. 70–76.
14. 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.
15. Білецька, М., Підварко, Т. (2018). Артистизм як необхідна складова музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодь і ринок*, № 164, С. 17–22.
16. Бліхар М. (2020). Доктринальні підходи до інтерпретації бюджетних правовідносин. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Серія : Юридичні науки*. Т. 7, № 3. С. 139–145.
17. Бойченко М. А., Акалович М. В. (2023). Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва в Україні та Австрії: порівняльний аспект. *Південноукраїнські мистецькі студії*, № 2, С. 21–26. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.4>.

- 18.Бондар, С. В. (2003). Інтерпретація як реконструкція смислового змісту тексту (філософсько-естетичний аналіз): автореф. дис... канд. філос. наук: спец.: 09.00.08 «Естетика». Київ, 15.
- 19.Бондаренко А. В. (2011). Інтерактивні технології в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики засобами мультимедіа. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, Вип. 36, С. 83–87.
- 20.Бордюк О. М. Використання комп'ютерних технологій у сучасній мистецькій освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 7 (12), С. 75–79.
- 21.Брилін, Б. А., Козир, А. В. (2010). Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 31, С. 11–18.
- 22.Бриліна, В. Л., Ставінська, Л. М. (2013). Вокальна професійна підготовка вчителя музики: метод. посіб. для викладачів та студентів вищих педагогічних і мистецьких закладів. Вінниця: Нова Книга, 120.
- 23.Брюховецька, І В., Хуан, Юйсі, Толстова, Н. М. (2023). Рефлексія в педагогічній діяльності: особливості, методи, розвиток власної особистості. *Інноваційна педагогіка*, № 61, Т. 2, С. 198–201.
- 24.Бузова, О. (2024). Інтеграція мистецтв як фактор розвитку духовно-творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Мистецтво без кордонів: творчі діалоги*, Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (29 листопада 2024 р., м. Кропивницький), С. 22–25.
- 25.Бусел, В. (ред.). (2005). Великий тлумачний словник української мови. Київ.
- 26.Бурячок А., Гнатюк Г. (1970). Словник української мови. Київ.

- 27.Бучковська, О. Ю. (2013). Міжкультурний діалог у контексті міжкультурної комунікації. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*, Вип. 19 (2), С. 197–200.
- 28.Ван Лей (2011). Компонентна структура вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музики. *Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 342–349.
- 29.Ван, Чень (2016). Формування вокально-виконавського артистизму студентів магістратури у музично-педагогічних ВНЗ України. *Наука і освіта*, Вип. XXI, С. 34–38.
- 30.Варганич, Г., Хоменко, З. (2019). Особливості формування рефлексії у майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Наукові записки кафедри педагогіки*, Вип. 1 (44), С. 53–59.
- 31.Варениця, О. П. (2002). Постмодерністський дискурс: радикальні спроби оновлення філософії: автореф. канд. філос. наук: 09.00.05. Київ, 12.
- 32.Василевська-Скупа, Л. П., Кравцова, Н. Є., Швець, І. Б. (2023). Міждисциплінарна інтеграція як важливий чинник професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 29, С. 50–56.
- 33.Василевська-Скупа, Л. П. (2007). Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця.
- 34.Василішина, Т. В. (2000). Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 20.
- 35.Великий тлумачний словник сучасної української мови (2009). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ Перун.

- 36.Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (Луганськ, 13 – 14 берез. 2014 р.). Луганськ :Вид-во ЛДАКМ, 2014. 468.
- 37.Вьюненко О., Агаджанов-Гонзалес К., Агаджанова С. & Руденко Ю. (2023). Інформаційні комунікаційні технології електронного навчання як база інновацій у вищій освіті. *Освіта. Інноватика. Практика*. Т.11 № 4. С. 13–19
- 38.Гавриленко, Л. М. (2012). Удосконалення педагогічної майстерності викладача співу. *Педагогічний дискурс. Хмельницький: ХГПА*, Вип. 12. С. 79–83
- 39.Гадамер, Г.-Г. (2000). Істина і метод. Т. 1. Київ: Юніверс, 464.
- 40.Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колективна монографія. (2013). О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. Київ: Університет ім. Б. Грінченка, 164.
- 41.Герц, І. І., Ніколаї, Г. Ю. (2024). Тілесність як концепт виразності в музичному та хореографічному мистецтві. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип. 3. С. 89–95.
- 42.Гладченко, О. Г., Реброва, Г. О. (2021). Компетентність у галузі знання голосових затисків учнів як необхідний елемент підготовки сучасного вчителя музики. *Матеріали і тези VII Міжнародної конференції (04-05 листопада 2021 р.)*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, С. 39–43.
- 43.Гмиріна, С. В. (2018). Розвиток харизматичних якостей соліста-вокаліста у процесі фахової підготовки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, № 3, С. 110–115.
- 44.Гмиріна, С.В. (2017). Сценічне перевтілення студента-вокаліста як педагогічна проблема. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі* № 2, 136–140.
- 45.Гнатів, З. Я. (2014). Інтеграція філософського і мистецтвознавчого підходів в сучасній музично-педагогічній практиці. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, Вип. 2.

- 46.Гнидь, Б. П. (1997). Історія вокального мистецтва: підр. для вищих музичних навчальних закладів. Київ: НМАУ, 318.
- 47.Головченко Н.І. (2010). Постановка голосу: навчальний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів. Київ: Українська ідея, 98.
- 48.Гончаренко С. У. (2008). Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 278.
- 49.Горбенко, О. Критерії сформованості музично-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики. Отримано з:
<https://core.ac.uk/download/pdf/53036364.pdf>.
- 50.Го, Сяофен, Цуй, Шилін (2022). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання вокально-фахових та диригентсько-хорових функцій у професійній діяльності. *Інноваційна педагогіка*, № 50, Том 1, С. 60–63. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.12>.
- 51.Го, Цзюнь (2023). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування культурної компетентності школярів засобами інноваційних мистецьких технологій. Одеса, 234.
- 52.Го, Яньжань (2023). Формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу: дис. докт. філ., Одеса, 242.
- 53.Гребенюк, Н. Є. (1999). Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти. Київ: НМАУ ім. П.І. Чайковського, 269.
- 54.Гриньків А. (2016). Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України*. №2, 37–43.
- 55.Грищенко, І. (2023). Розвиток вокально-виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 60, том 1, 264–269.
- 56.Демір, У. Б. (2015). Досвід впровадження міждисциплінарної координації у практику підготовки майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти і виховання*, Вип. 1-2 (5-6), С. 156–168.

- 57.Демір, М. І. (2016). Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
- 58.Дерда І. (2022). Особливості професійної підготовки вокалістів в умовах дистанційного навчання. Естетика і етика педагогічної дії. Вип. 26. С. 251–260. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.26.273197>.
- 59.Дубовий, З. С. (2019). Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання: дис. канд. педагогіки за спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ, 260.
- 60.Економова, Е. К. (2002). Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 20.
- 61.Єремчук, М. О. (2008). Особистісно-розвивальне навчання та інтенсивні психолого-дидактичні технології. <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5515/1/Yeremchuk.pdf>.
- 62.Жайворонок, Н. Б. Музичне виконавство як художня система. *Вісник КНУКіМ : зб. наук. праць*. Серія : Мистецтвознавство. Вип. 11, 22–28.
- 63.Жень, Сінъян (2019). Методика формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Суми: Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка.
- 64.Жигінас, 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), С. 74–78.
- 65.Жукова, Н. А. (2003). Інтерпретація як компонент музичної творчості: естетичний аспект: дис. ... канд. філос. наук. Київ.

66. Жуковська, Т. І. (2013). Виконавська культура в добу інформаційного суспільства: трансформаційні процеси та особливості функціонування. *Трансформаційні процеси в освіті і культурі*, Зб. матеріалів Міжнар. наук.-творч. конф., Одеса, Київ, Варшава, С. 201–203.
67. Зайва, М. (2024). Роль ціннісних орієнтацій у розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Věda a perspektivy*, № 1(32). С. 62–75. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1\(32\).-62-75](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1(32).-62-75).
68. Закон України «Про освіту». <http://antonivska-zosh21.ks.sch.in.ua/>
69. Занюк, С. (2001). Психологія мотивації: теорія і практика мотивування. Мотиваційний тренінг. Київ: Ельга-Ніка-Центр, 352.
70. Злотнік, А., Шульгіна, В. (2019). Комунікативна функція художнього спілкування в музичному мистецтві. *Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство*, № 1 (вип. 40). С. 28–33.
71. Зязюн, І. А. (2008). Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського*, Вип. 23, Серія: Педагогічні науки, Том 1, С. 8–14.
72. Зязюн, І. А. (2003). Безсвідоме і творча інтуїція. *Професійна освіта : педагогіка і психологія*. Ченстохов : Вид-во Вищої Педагогічної школи, 121–137.
73. Єрошенко, О. В. (2008). Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Харків.
74. Іванова, Є. М. (2007). Структурний аналіз комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики. *Наука і сучасність*, Том 60, С. 56–64.
75. Ізер, В. (2001). Процес читання: феноменологічне наближення. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.*, За ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, С. 261–276.
76. Ільїн, В. В. (2003). Національно-духовне в контексті раціонально-глобального. *Людина і культура в умовах глобалізації* : зб. наук. ст. Київ : ПАРАПАН, 156–162.

- 77.Ільїн, В. В. (2003). Національно-духовне в контексті раціонально-глобального. Людина і культура в умовах глобалізації : зб. наук. ст. Київ : ПАРАПАН, 156–162.
- 78.Інгарден, Р. (2002). Про пізнавання літературного твору. *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* Львів: Літопис, С. 176–208.
- 79.Інтерпретація (2008). Українська музична енциклопедія. У 2 т. Т. 2 [Е-К]. Гол. ред. Г. Скрипник. Київ. С. 242.
- 80.Каплінський, В., Хникін, О. (2021). Роль особистості викладача в зміцненні мотивації професійно-особистісного розвитку здобувачів вищої освіти. *Українська полоністика. Педагогічні дослідження*, Вип. 19, С. 177–185.
- 81.Каць, Т. О. (2015). Потєбня про оцінність слова: проекція на мовну реальність. *Культура слова*, № 83. С. 36–43.
- 82.Кічук, Н. В. (2019). Підготовленість фахівця до професійної рефлексії у діяльності як параметр його конкурентоздатності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д.Ушинського*, № 3, С. 15–19.
- 83.Клімова, Г. П. (2013). Формування інноваційного клімату у ВНЗ. *Право та інновації*, № 4, С. 54–64.
- 84.Клочовський, Ян Анджей (2013). Філософія діалогу. / Пер. з пол. К. Рассудіної // Київ: Дух і Літера, КПУ, вип. 50. С. 224.
- 85.Коберник, О. (2002). Формування у готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. №4. 104–109.
- 86.Козир, А. В. (2008). Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М. Драгоманова.
- 87.Колесник, О. С. (2014). До визначення поняття художньої інтерпретації. *Культура народів Причорномор'я*, № 270. С. 105–108.
- 88.Количева Т. В. (2004). Наукове і художнє пізнання: їх специфіка і взаємодія: дис... канд. філос. наук. м. Харків.

- 89.Косінська, Н. Л. (2021). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: дис. ... доктора філософії. Київ.
- 90.Котляревська, О. І. (1996). Активний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: дис. ... канд. мистецтвознав. Київ.
- 91.Корзун, В. (2014). Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. *Педагогічні науки*, 120, 74–79.
- 92.Костюк, О. Г. (1965). Сприймання музики і художня культура слухача. Київ: Наукова думка, 123.
- 93.Костюков, В. В. (2017). Методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 21.
- 94.Котляревська, О. І. (1996) Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування. Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Київ.
- 95.Коханик І. М. (2002). Музичний твір: взаємодія стабільного і мобільного в аспекті стилю. Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського. Музичний твір: проблема розуміння. Київ. Вип. 20. С. 44–51.
- 96.Кримський, С. (2003). Діяльність і культура. *Магістеріум*, Вип. 12: Культурологія, С. 4–7.
- 97.Кулікова, В. М. (2017). Інтерпретаторська техніка у контексті розвитку художнього мислення виконавця-інструменталіста. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 23. С. 19–23.
- 98.Кун, Цзівей (2020). Музична інтерпретація як прояв творчого самовираження. *Вісник НАКККіМ*, № 3. С. 250–254.
- 99.Кремень, В. Г., Ільїн, В. В. (2012). Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: Педагогічна думка.

100. Кьон, В. В., Тимакова, Ю. С. (2019). Проблема сценічного хвилювання у підготовці студентів педагогічних університетів до виконавської діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, № 3 (128), С. 50–54.
101. Кьон, Н. Г. (2006). Стильове сольфеджіо. Одеса. 132.
102. Кьон, Н. Г. (2018). Пропедевтика типових помилок як метод навчання співу студентів педагогічних університетів. *Scientific Research Priorities: Theoretical and Practical Value*, V. 2, С. 90–92.
103. Лай, Сяоцань (2019). Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса.
104. Лактіонова-Ойцюсь, О. (2017). Проблеми інтерпретації музичного твору в контексті створення сценічного образу естрадного співака. *International Scientific and Practical Conference «World Science»*, № 5 (21), vol. 3, С. 48–50.
105. Лановик, М. (2007). Феноменологія і проблеми інтерпретації художнього тексту. *Studia Methodologica: Альманах*, Вип. 19, С. 8–29.
106. Левченко М., Терещенко Н. & Форостян А. (2023). Адаптація уроків мистецтва до онлайн-формату: інструменти та підходи. *Fine Art and Culture Studies*, (4), 176–183.
107. Лелеко В. (2011). Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, No 10. 142–145.
108. Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*, 3 (122), С. 55–59.
109. Лінь Янь (2019). Мотиваційно-творчий компонент в структурі готовності вчителів музики до художньо-інтерпретаційної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької діяльності*, Вип. 26. С. 138–142.

110. Лінь, Янь (2019). Готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*, 57, 103–108.
111. Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Т.1. (2007). Автор укл. Ю.І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 608.
112. Лозовой, В. О., Сідак, Л. М. (2006) *Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці: монографія*. Київ, Право.
113. Лоу, Яньхуа, Кьон, Н. Г. (2018). Досвід формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, № 2 (12), С. 141–149.
114. Ло Чао (2018). Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації: автореферат дис... канд. пед. наук, Одеса – Суми. 20.
115. Лю, Веньцзун (2016). Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України. *Дис... канд. пед. наук*. Київ, С. 208.
116. Ляшенко, О.Д. (2011). Художня інтерпретація творів мистецтв в теорії та практиці наукового аналізу. *Неперервна музична освіта: теорія і методика*, Частина 3, С. 58–63.
117. Мадішева, Т. П. (2002). Співак і мова (культура співу мовою оригіналу: теорія і практика): навчальний посібник. Харків : Штрих, 160.
118. Макарова О. В. (2013). Синхронічний та діахронічний підходи до вивчення верлану. *Мовні і концептуальні картини світу*. Вип. 46(2). С. 450–455.
119. Малкін, С. Ю. (2015). Ідеї герменевтики в музично-педагогічній освіті. *Сучасні проблеми науки в освіті*. No 5. Отримано з: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21912>
120. Масол Л. М. (2006). Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*, №1 (31), С. 2–5.

121. Мельниченко, В. (2019). Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок аранжування пісенних мелодій. *The Scientific Heritage*, № 42, С. 24–27.
122. Мельніченко, С. А. (2012). Проблема вивчення мотивації у сучасній психологічній теорії. *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 4, С. 174–184.
123. Мельник, І. (2022). Особливості мотиваційної сфери сучасної молоді. Кваліфікаційна робота. Львів.
124. Мельничук, О. С. (1985). Етимологічний словник української мови: В 7 т. Т. 2: АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наукова думка, 572.
125. Мен, Сіан (2018). Структура художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 6, С. 198–200.
126. Михаськова, М.А. (2007). Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 235.
127. Мичковська, В. Р.; Бец, Ю. І. (2013). Поняття "полікультура" та "полікультурне виховання" в сучасних наукових дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. Вип. 39(3). С. 255–258.
128. Мимрик М. Р. (2022). Герменевтика музичних творів у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін: акмеологічний вимір. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 28, С. 37–44.
129. Міщанчук В. М. (2015). Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 20.
130. Москаленко, В. (2013). Лекції з музичної інтерпретації: навчальний посібник. Київ, 134.
131. Москаленко, В. (2001). Музичний твір як текст. *Текст музичного твору: практика і теорія*, Вип. 7, С. 3–10.

132. Москва, О. М. (2021). Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Дис. ... д-ра філос. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
133. Николаї, Г. Ю. (1999). Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: Навч. посібник для студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти та аспірантів. Суми: СДПУ, 108.
134. Николаї, Г. Ю., Сунь, Жуй (2022). Феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу: науковий дискурс. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 28, С. 45–53.
135. Овчаренко, Н. А. (2014). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 400.
136. Овчаренко, Н. (2023). Формування художньо-інтерпретаційної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (126), 185–198.
137. Олексюк, О. М.; Ткач, М. М.; Лісун, Д. В. (2013). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колективна монографія. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 164.
138. Олексюк, О. М. (2012). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті. *Трансформація освіти і культура: матеріали Міжнародної науково-творчої конференції*. К.: НАКККиМ, С. 99–103.
139. Олексюк, О. М. (2009). Ціннісно-сміслова інтерпретація як творча самореалізація музиканта-виконавця. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Виконавське музикознавство*. С. 295–302.

140. Осадча, Т. В., Левицька, І. М. (2023). Використання хмарних та мобільних технологій в процесі дистанційного навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Вип. 209, С. 232–238.
141. Отич, О. М. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. :http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ /2010_5/21.pdf
142. Павлічук, В., Павлюк, Н. (2019). Процеси спілкування в музичній діяльності: особистісний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 67, Т. 1.
DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.12>.
143. Падалка, Г. М. (2010). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 274.
144. Пан, На (2013). Методика роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 227.
145. Пань, Шен (2021). Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Дис.... Одеса, 256.
146. Пен Юй (2020). Типологія творчих умінь майбутніх учителів музики та педагогічні умови їх ефективного формування. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 2 (131). Одеса*, 174-178. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-22>
147. Петренко, М. Б. (2015). Формування концертмейстерських інтерпретаційних вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва з позицій герменевтичного підходу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 10 (54), С. 332–342.

148. Пехота, О. (2008). Роль викладача вищої школи в самоосвітній діяльності студентів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, № 5, С. 7–10.
149. Підварко, Т. О. (2018). Інтерпретація музичних творів як важлива складова виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Science, research, development. Pedagogy: monografia pokonferencyjna*, С. 40–42.
150. Пінчук О. П., Литвинова С. Г., Буров О. Ю. (2017). Синтетичне навчальне середовище – крок до нової освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. Т. 60, вип. 4. С. 28–45.
151. Піхтар, О. (2003). Принципи особистісно орієнтованого навчання у формуванні музичного мислення студента. *Педагогічні науки*, Вип. 15, С. 146–147.
152. Плотницька О. В. (2005). Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук. Житомир, 19.
153. Полатайко, О.М. (2010). Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 22.
154. Полубоярина, І.І. (2013). Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 1(8) /01/2013. С. 70–73.
155. Попович М. (ред.) 1999. Універсальний словник-енциклопедія. Київ : Вид. «Ірина». 1551.
156. Радчук, Г. К. (2014). Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Вид. 2-ге, розш. і допов. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 380.
157. Реброва, О.Є., Пань, Шен (2018). Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (12), 89–98.

158. Реброва, О. (2019). Художньо-естетичні інновації мистецької освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4 (129). Одеса.
159. Ріггс, С. (2000). Як стати зіркою. Guitar College.
160. Рікер, П (2002, а). Конфлікт інтерпретацій. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст..За ред. М.Зубрицької. Львів: Літопис, С. 227–242.
161. Рікер, П. (2002, б). Що таке текст? Пояснення і розуміння. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття*. Львів: Літопис. С. 305–326.
162. Ростовська Ю. (2016). Формування педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії : монографія. Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 105.
163. Руденко, О.В. (2022). Полімодальність у підготовці майбутніх викладачів музичного мистецтва. Львів.
164. Рудницька, О. П. (2001). Світоглядна функція мистецтва. *Мистецтво та освіта*, №3, 115.
165. Рябуха Н.О. (2013). Специфіка виконавської інтерпретації в системі трансформації культурних парадигм постмодернізму. *Культура України*. Вип. 44, 111–120.
166. Саковська Т. (2014), Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурного виховання учнів. *Гуманітарний вісник* №28. С. 288–293.
167. 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.
168. Самойленко, О. (2003). Діалог як музично-культурний феномен: методологічні аспекти сучасного музикознавства: автореф. дис. ... доктора мистецтв.: 17.00.03. Київ, 36.

169. Саннікова, А. О. (2014). Індивідуально-психологічні особливості сценічних бар'єрів. *Наука і освіта*, № 9, С. 169–174.
170. Свенцицька Е. М. (2022). Теорія художньої цілісності М.М. Гіршмана та її значення при аналізі ритмічної композиції поетичних творів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Том 33 (72) № 5 Ч. 2. С. 194–199.
171. Семененко І.В., Швачка А.О. (2021). Проблеми інтерпретації вокальних дуєтів світової та української класики: виконавський аспект. *Інноваційна педагогіка*, Випуск 33. Т. 2. 75–79.
172. Семенов, И. Н.; Токар Н. Ф. (1997). Динаміка мотивації в процесі педагогічної підготовки. *Педагогіка і психологія*, № 4, 151–155.
173. Силко, Є. (2023). Формування творчого освітнього середовища як умова реалізації творчого потенціалу майбутніх художників. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка* Том 175 № 19. С. 88–92.
174. Сікора, Я. Б. (2007). Особистісний компонент у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Проблема духовності сучасної молоді: реалії та перспективи: матеріали Міжрегіональної науково-практичної конференції молодих дослідників*, 8 листопада 2007 р. Житомир: Вид-во ПП Сахневич.
175. Слободянюк О. (2019). Діалогізація освітнього середовища: витоки і перспективи. *Humanitarium*. 2019. № 43. С. 142–150.
176. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%B3%ED%F2%E5%F0>.
177. Словник синонімів. Отримано з : <https://synonimy.info/>
178. Словник-довідник з професійної педагогіки (2006). [Ред.-упоряд. А. В. Семенова]. Одеса: Пальміра. 272.
179. Сокол О. В. (2007). Виконавські ремарки, образ світу і музичний стиль. Одеса : Моряк, 276.

180. Стародубцева О.О. (2021). Творчо-педагогічні аспекти інтерпретаційної компетентності вокаліста. *Музичне мистецтво і культура*. Вип. 33 кн. 2. С. 223–234.
181. Стасько, Г. Є. (1995). Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності. Автореф. дис... на здобуття канд. наук. Київ, 24.
182. Стахевич, О. Г. (2014). З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки: посібник. Вінниця: Нова Книга, 173.
183. Степанова, Л.В. (2018). Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії. Дис. ... канд. пед. наук. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.
184. 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.
185. Стороженко, Л. Г., Власенко, В. О. (2024). Програма ЄС «Цифрова Європа: шлях до нетократизації публічного управління. *Наукові інновації та передові технології*, № 2(30), С. 541–552.
186. Сурякова М. В. (2016). Інтерпретація іншого в особистісному й міжособистісному вимірі. С. 27–31.
187. Сунь Пенфей (2018). Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Дис... канд. пед. наук. Київ.
188. Супрун, В. О. (2008). Музично-словесний твір як процес смислоутворення. автореф. дис... канд. Мистецтвознав. Харк. держ. ун-т мистец. ім. І.П. Котляревського, 19.
189. Сюй, Вейвей (2021). Методичні засади формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

Автореф. дис. канд. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ.

190. Супрун, В. О. (2008). Музично-словесний твір як процес смислоутворення. Автореф. дис... канд. мистецтвознав. Харків. держ. ун-т мистец. ім. І.П. Котляревського, 19.

191. Сухолова, М. А. (2020). Педагогічні умови формування сценічного іміджу викладача вокалу у процесі професійної підготовки. Дис. ... доктора філософії. Мукачівський державний університет, Мукачево.

192. Сухомлинський В. (1976 – 1977). Вибрані твори: в 5 т. // голова ред. кол. О. Г. Дзевєрін. Київ : Радянська школа.

193. Сюй, Вейвей. (2021). Методичні засади формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-2-47>

194. Ся, Цзін. (2019). Методика розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів засобами візуального моделювання. Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ.

195. Тан, Сай, Ян, Пенфей (2023). Методологічні і методико-практичні засади формування вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, вип. № 3 (127). Суми, 121-135. DOI 10.24139/2312-5993/2023.03/121-135

196. Тан, Сай (2024). Сутність і структура інтерпретаційної компетентності майбутніх викладачів вокалу. *Південноукраїнські мистецькі студії*.

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.9>

197. Тан Сай (2024). Міжкультурний діалог як підґрунтя удосконалення інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу. *Південноукраїнські мистецькі студії*.

198. Тао, Жуй. (2021). Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Дис..... д-ра філософії, 324.
199. Ткаченко, Т. В. (2020). Теоретико-методичні основи педагогічної практики майбутнього вчителя вокалу: навчально-методичний посібник, Харків: ТОВ Майдан, 400.
200. Ткачук, І. О. (2014). Сутність і структура феномену «інтерпретаційна компетентність студентів педагогічного коледжу». *Педагогіка вищої та середньої школи*, Вип. 41, С. 321–324.
201. Толстова, Н. М., День, Дівень (2023). Формування цифрової компетентності здобувачів мистецької освіти при використанні хмарно орієнтованих середовищ навчання. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Видавничий дім «Гельветика», № 63 Т.2. С.167–171.
202. Тянь, Лін (2021). Уміння інтерпретаційного опрацювання вокальних творів: основні фази та методи формування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційної технології*, № 4 (108), С. 438–446.
203. У, Іфан (2012). Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища. Дис. ...канд. пед. наук. Південноукраїнський нац. педагогічний ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса.
204. Усова, Г, Тан, Сай (2023). Сучасні тенденції у вдосконаленні системи вокальної освіти китайських співаків. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», Вип. 63. Том 2. С. 287–294.
205. У, Сюань. (2020). Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Дис. ... докт. філософії. ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

206. Федоришин, В. І. (2005). Єдність емоційного, технічного та логічного у музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Зб. наук. пр. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, Вип. 4 (14), С. 55–59.
207. Федорчук, В. В. (2014). Внутрішньодіалогова рефлексія як засіб формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, Вип. 3, Київ, НПУ, С. 80–85.
208. Філатова, О. А. (2005). Жанровий генезис виконавського діалогу в музиці (на матеріалі камерно-вокальної творчості). Дис. ... кандидата мистецтвознавства за спеціальністю 17.00.03 – музичне мистецтво. Одеська державна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
209. Фіцула, М. М. (2003). Педагогіка : навчальний посібник. Київ: Академвидав. 560.
210. Фрайт, О. В. (2022). Філософська категорія еміненності: проєкція на музично-літературне кореспондування. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. Вип. 40.
211. Філософський словник. URL: https://superfamily.in.ua/shho-take-interpretaciya-u-riznix-naukax-prostim-slovami/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIrN22roHqhQMVR7KDBx0m5wm2EAMYASAAEgImWvD_BwE.
212. Хе, Інцінь (2014). Інтерпретація і вокальна творчість. *Journal of Hubei Normal University (Philosophy and Social Science)*. Vol. 34 No. 6.
213. Холмс, П. (2002). Внутрішній світ назовні. Теорія об'єктних стосунків і психодрама / Пер. з англ. Київ : Клас, 288.
214. Хриков, Є.М. (2011). Педагогічні умови в структурі наукового знання. Шлях освіти: Науково-методичний журнал. 2011 №1, 11–15.
215. Хуан, Юйсі (2023). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до культурно-педагогічної трансмісії засобами пісенного фольклору. Дис. ... доктора філософії. Одеса.

- університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 80(2). С. 167–170.
225. Шакірі, М. (2013). Основні засади формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. *Наукові праці МАУП*, Вип. 2(37), С. 145–150.
 226. Шахрай Т. (2012). Теоретичні основи культурного розвитку особистості майбутнього педагога. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога* : зб. наук. праць. Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 126.
 227. Шевченко Н. С. (2020). Елементи розширених вокальних технік у сучасному виконавстві. *Мистецтвознавчі записки: зб. наук. праць*. Вип. 37. Київ: ІДЕЯ ПРИНТ, С. 124–128.
 228. Шевцова, О.Б. (2022). Спів-творчість у процесі музично-виконавської інтерпретації художнього образу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (207), 368–371. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-368-371>
 229. 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*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, № 3 (57), С. 490–498.
 230. Шип, С. (2023). Музична герменевтика: Монографія. Суми: ФОП Цьома С. П., 144.
 231. Шип С. В. (2004). Про семіотичні підстави музично-педагогічної герменевтики. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. Одеса: Астропринт. № 4–5. С. 210-214.
 232. Шип, С. (1998). Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник. Київ: Заповіт, 368.
 233. Шехавцова С. О. (2011). Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів. *Науковий вісник Донбасу*, № 2. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_25ю
 234. Шульга, М. О. (1997). Формула злагоди – діалог культур. *Віче*, № 2, С. 34–36.

235. Шульга, Р. (2006). Мистецтво і аудиторія: територія сучасних відносин. *Contemporary art – Нові території*. Київ : Eidos. С.187–215.
236. Шурдак, М. . (2022). Аналіз музичних творів. Теоретичний матеріал для практичної та самостійної роботи. Частина 1 : методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти спеціальності 025 «Музичне мистецтво». Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки. 23.
237. Щолокова, О. П. (2005). Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності. *Науковий часопис*. Київ, НПУ, вип.2 (7). С. 2–14.
238. Щолокова, О. П., Мозгальова, Н. Г., Барановська, І. Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, Випуск 3 (128). С. 151–158.
239. Юдзіонук, Н. М. (2011). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності. Дис.... канд. пед. наук: 13.00.04, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл, 216.
240. Юй, Сінъя (2024). Китайські національні вокальні традиції у діалозі з європейським досвідом академічного співу. Дис. ... д-ра філософії. Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
241. Юник, Д. (2018). Психологічні механізми сприймання авторського нотного тексту музичного твору виконавцями-інтерпретаторами. *Scientific Herald of Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine*, (123), С. 17–29.
242. Шпак, М. М. (2014). Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту. *Наука і освіта*, №5, С. 104–109.
243. Ян, Сяохан (2020). Методика формування пропедевтичної компетентності магістрантів музичного мистецтва в процесі підготовки до викладання вокалу. Дис. ... канд. пед. наук. Одеса – Суми.

244. Яковлева, С. Д. (2022). Соціально-психологічний клімат групи та його вплив на суб'єктивне благополуччя студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, Вип. 1, С. 77–83.
245. Ян, Пен (2024). Педагогічні умови і методи формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом. *Актуальні проблеми мистецької підготовки*, Вип. 2 (5), С. 103–108.
246. Ян, Пенфей, Тан, Сай (2023). Методологічні і методико-практичні засади формування вокально-інтерпретаційної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 3 (127), С. 121–135.
247. Яременко В., Слушко О., (1999). Новий тлумачний словник української мови. Київ.
248. Яусс, Ганс Роберт. (2007). Рецептивна естетика й літературна комунікація. *Слово і час*, №6, С. 37–46.
249. Alexander, B. K. (2015). *Performance theories in education : Power, pedagogy, and the politics of identity*. 1st edition. New York and London : Routledge, 294.
250. Auer, Leopold (1921). *Violin playing as I teach it*. Publisher: Dover, New York. 99.
251. Asafev, B.V. (1976). *Musical Form as a Process*. Том 1. Translation and Commentary, James Robert Tull. University Microfilms International.
252. Ball, Ph. (2010). *The Music Instinct: How Music Works and Why We Can't Do Without It*.
253. Barry, K. (1987). *Language, music and the sign*. Cambridge, etc.: *Cambridge univ. press*, XII, 244.
254. Bennett, Milton J. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*, Intercultural Press
255. Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.

256. Bruna, Caroline (2022). *Mestres do Violino. Entrevista com Leopold Auer. Canal Para Violinistas. P. 14*
257. Buber, M. (1984). *I and Thou*. New York : Scribner.
258. Dilthey, Wilhelm (1907). *Leben und Poesie*.
259. Freire Paulo, Shor Ira. 1987. *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Houndmills; Macmillan Education; South Hadley, MA, Bergin & Garvey,
260. Raj, Isar (2002) *The intercultural challenge: an imperative solidarity” in Intercultural. Dialogue for the European Commission held in Brussels, 20 and 21 March 2002. Phenomenological Investigation*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
261. Gadamer, H. G. (2008). *Philosophical hermeneutics*. Univ of California Press. URL.
262. Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
263. Hall, E. T. (1976) *Beyond Culture*. Anchor Books/Doubleday.
264. Hofstede, G. (2011). *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1)*. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
265. Heckhausen, H. (2003). *Motivation und Handeln: Einführung und Überblick*.
266. Kinsella, E. A. (2006). *Hermeneutics and critical hermeneutics: Exploring possibilities within the art of interpretation. Forum Qualitative Sozialforschung, 7 (3)*. doi:10.17169/fqs-7.3.145
267. Kolot, A. (2014). *An interdisciplinary approach as a prerequisite for the development of economic science and education. Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Economics, 18-22*.
268. Linklater, K. (2006). *Freeing the Natural Voice Imagery and Art in the Practice of Voice and Language*. Report DMCA P. 381
269. Linklater, Kristin (2005). *Die persönliche Stimme entwickeln*. Ernst Reinhardt Verlag, München.
270. Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper.

271. Moreno, J.L. (1959). *Psychodrama Volume 2: Foundations of Psychodrama*. Beacon House.
272. Nikolai, H., Koehn, N., Linenko, A., Boichenko, M. (2019). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 225–235. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>
273. McGee, P., & Diaz, V. (2007). Wikis and podcasts and blogs! Oh my! What is a faculty member to do? *EDUCAUSE Review*, 42(5), 1-11.
274. Ortega-y-Gasset, J. (2008). *Der Mensch ist ein Fremder. Schriften zur Metaphysik und Lebensphilosophie*. Freiburg/München: Karl Alber
275. 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. 166 DOI: 10.7596/taksad.v8i4.2285
276. Puri G. (2024) Robinson and Lou Aronica's Creative Schools: The Grassroots Revolution. VL - 1. *Okhaldhunga Journal. That's transforming Education*, A Book Review, DOI:10.3126/oj.v1i2.69582
277. Raven, J. (1977). *Education, values, and society: The objectives of education and the nature and development of competence*. London: HK Lewis.
278. Ricoeur, Paul (1974). *The conflict of interpretations*. Evanston: Northwestern University Press.
279. Robinson, K. (2016). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education* - Softcover Verlag: Penguin Publishing Group.
280. Rogers, Carl R., Lyon, Harold C., Tausch, Reinhard (2014). *On becoming an effective teacher: person-centred teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers*. London; New York: Routledge.
281. Said, Edward (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

282. 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.
283. Schelling F. Kunstphilosophie Heidegger M. Die Quelle des künstlerischen Schaffens.
284. Schleiermacher, F. (2012). Hermeneutik und Kritik, Kritische Gesamtausgabe (KGA), hg. von H.Kimmerle, AHAW.PH 2, Heidelberg.
285. Schwandt, T. (2001). Hermeneutic circle. In Dictionary of qualitative inquiry (pp. 112–118).
286. Shyp, S., Chen, Jijian (2018). Pedagogical strategies for the formation of the musical art teacher's ability to the system-holistic view of a musical work. *Pedagogical Sciences*, 7 (81), 249–261. doi:10.24139/2312-5993/2018.07/249-261.
287. Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, 19(2), 110–120.
288. Thomas, A. (1993). Music, culture, and creativity. In *The cultural study of music*. doi:10.4324/9780203149454.
289. Toynbee, J. (2003). Music, culture, and creativity. In *The cultural study of music* (pp. 161-171). Routledge. doi:10.4324/9780203149454.
290. Yu, Henqyuan, Koehn, Natalya (2021). Internationalisation for mobility and home (IfMH). *Ad Alta Journal of Interdisciplinary Research*, 11(2), 127–131. URL. DOI (& full text) | .pdf:www.doi.org/10.33543/1102.
291. Wegerif R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*. 6 (3). 2011. Pp. 179–190.
292. Weisgerber J. L. (1930). Die Zusammenhänge zwischen Muttersprache, Denken und Handeln. Frankfurt : Moritz Diesterweg, 16 p.
293. Williams, J. Kent. (2007). Engaging Music: Essays in Music Analysis. *Music Theory Spectrum*, N2. 263.

294. Williamson, D. (2002). Forward from a critique of Hofstede's model of national culture. *Human Relations*, 55(11), 373.
295. 邹长海. 声乐艺术心理学[M]. 北京:人民音乐出版社(2000). Цзоу Чанхай. (2000). Психологія вокально-музичного мистецтва. Пекін: Народне музичне видавництво.
296. 宁伟杰.利用人体解剖学知识、太极拳训练强化歌唱呼吸教学的研究[D].音乐创作, 2012. Нін Вейцзе (2012). Використання знань анатомії людини і занять тайцзі-цюань для вдосконалення співу та навчання дихання [D]. Музичне творення, Інструктор: Хоу Веньцзе, 270).
297. 淑珍, Y. (2008) 。论声乐作品的精准诠释与理性演绎问题。(Шучжен, Ю. (2008). (До питання про точну інтерпретацію та раціональну дедукцію вокально-музичних творів). *Qinghai Social Sciences (Цинхайские социальные науки)*. Вип. 1, №1.
298. 胡东冶 . (2009).浅论现代声乐教学 《吉林省教育学院学报(学科, 吉林省, 07, 233), 25, 36-38 页. (Ху, Дунъе (2009). До питання про сучасні тенденції викладання вокальної музики. *Вісник Педагогічного інституту, провінція Цзилінь* 7, 25 (223), 36–38).

ДОДАТКИ

Додаток А.

Анкета

з вияву ступеня сформованості у здобувачів інтерпретаційно-ціннісних орієнтацій

1. Інтерпретація твору з Вашого репертуару яким співаком (співачками) Вам подобається найбільше?
2. Що Вас приваблює у його інтерпретації?
3. Інтерпретація твору з Вашого репертуару яким співаком (співачками) Вам не подобається?
4. Чому Вам ця версія інтерпретації не подобається?
5. Твори яких стилів Ви слухаєте найчастіше?
6. Чим Ви пояснюєте надання переваги творам саме цих стилів?
7. Який твір у виконанні Вашого улюбленого співака Ви прослуховуєте найчастіше?
8. Який із творів Вашого репертуару Вам найбільше запам'ятався?
9. Який із творів Ви хотіли б вивчати найближчим часом?
10. На яких особливостях цього твору Ви будете акцентувати увагу?
11. Що Ви вважаєте особистим досягненням у інтерпретації творів з Вашого репертуару?
12. Чим Ви не задоволені у власній інтерпретуванні творів?

Додаток Б.

ТЕСТ

на виявлення міри усвідомлення респондентами значущості удосконалення здатності до самостійної інтерпретації вокального репертуару

- 1. Здатність до самостійної інтерпретації вокального репертуару**
 - а) формується завдяки накопиченим знанням;
 - б) завдяки бажанню виконати твір по-своєму;
 - в) на засадах володіння всебічними знаннями в музично-історичному й теоретичному аспектах та бажання вийти особистісний сенс у творі, обраному для самостійної інтерпретації.
- 2. Який з факторів найбільше впливає на успішність самостійної інтерпретації вокального твору?**
 - а) технічна майстерність виконавця;
 - б) глибоке розуміння стилю, епохи та авторського задуму;
 - в) особисті емоції виконавця.
- 3. Що є основою для створення унікальної інтерпретації вокального твору?**
 - а) точне наслідування зразкових виконань;
 - б) інтуїтивний підхід та експериментування;
 - в) поєднання аналітичного розгляду твору та виконавської індивідуальності.
- 4. Як впливає знання історичного контексту на інтерпретацію репертуару?**
 - а) воно дає змогу уникнути зайвої імпровізації;
 - б) допомагає відтворити особливості стилю та авторського задуму;
 - в) не має суттєвого значення.
- 5. Який підхід до роботи з вокальним репертуаром є найбільш ефективним?**
 - а) точне відтворення нотного тексту;
 - б) аналіз тексту, музичної форми, гармонії та ритму перед виконанням;
 - в) поглиблення інтерпретації в процесі його підготовки до виконання.
- 6. Чому важливо враховувати особливості композиторського стилю під час самостійної інтерпретації?**
 - а) для відповідності традиційним виконавським стандартам;
 - б) для наближення до оригінального задуму композитора та виразності виконання;
 - в) щоб уникнути необхідності додаткового аналізу твору.
- 7. Яка роль виконавської індивідуальності у процесі інтерпретації твору?**
 - а) виконавець має дотримуватись загальноприйнятих норм виконання;

- б) індивідуальність дозволяє надати твору унікального звучання;
 - в) інтерпретація має бути максимально нейтральною, щоб не змінювати авторський задум.
8. **Як впливає акторська майстерність на сприйняття вокального твору?**
- а) допомагає глибше передати емоційний зміст твору;
 - б) є другорядною, оскільки важливішим є музичний аспект;
 - в) може заважати зосередженню на вокальній техніці.
9. **Як впливає знання історичного контексту на інтерпретацію вокального твору?**
- а) допомагає зрозуміти авторський задум і стилістику твору;
 - б) не має суттєвого значення, адже головне – власне сприйняття твору;
 - в) обмежує виконавця у творчих пошуках.
10. **Яке значення має текст у вокальному творі?**
- а) є лише допоміжним елементом для створення мелодії;
 - б) визначає змістове наповнення та емоційний поси́л виконання;
 - в) важливий лише для оперних арій та романсів.
11. **Чи можлива самостійна інтерпретація без глибокого аналізу твору?**
- а) так, достатньо емоційної чутливості;
 - б) частково, якщо є високий рівень музичної інтуїції;
 - в) ні, оскільки аналіз допомагає розкрити приховані сенси твору.
12. **Як впливає особистий досвід співака на інтерпретацію ним репертуару?**
- а) сприяє створенню унікального образу твору;
 - б) не має значного впливу, оскільки важливіше наслідування стилю;
 - в) заважає виконанню, якщо не збігається з темою твору.
13. **Викладач вокалу має:**
- а) пропонувати студентам виконувати загальноприйнятий варіант інтерпретації твору;
 - ю) вимагати від студента виконання власного варіанту інтерпретації твору;
 - в) допомагати студентам виробити власний інваріант.
14. **Оволодіння навичками самостійної інтерпретації вокального репертуару сприятиме:**
- а) підвищенню професійного іміджу;
 - б) підвищенню якості викладання вокалу;
 - в) досягненню успіху у навчанні інтерпретації своїх студентів/учнів.

Додаток В.

Анкета на вияв стану підготовленості здобувачів до вокально-фахової діяльності за фахово-гностичним компонентом

Перший блок:

1. Які художні стилі та напрями найбільш тісно пов'язані з музикою?
а) кубізм; б) абстракціонізм, в) орфізм.
2. Хто є автором епічної поеми "Одіссея", що є класичним твором античної літератури?
а) Гомер, б) Данте Аліг'єрі, в) Вільям Шекспір.
3. Який літературний напрям пов'язаний із зображенням героїчних постатей та надприродних подій?
а) реалізм, б) романтизм, в) модернізм.
4. Хто з поетів є автором філософських віршів у збірці "Книга пісень" (Шицзин)?
а) Лі Бо, б) Конфуцій, в) автори невідомі.
5. Які художники були найвідомішими представниками епохи Відродження?
(а) Леонардо да Вінчі, б) Василь Кандинський, с) Клод Моне.)
6. Хто з художників працював у стилі імпресіонізму і які особливості цього напрямку?
а) Казимир Малевич, Едгара Дега, в) Рафаель.

Другий блок:

7. Визначте, творчість яких композиторів відноситься до стилю Бароко: Р. Шумана, Г. Ф. Генделя, В. А. Моцарта.
8. Засновником сонатного алегро вважають: Л. в. Бетховена, А. Брукнера, Й. Гайдна.
9. Які з цих композиторів належать до епохи Романтизму?
Ф. Шопен, А. Вівальді, І. С. Бах.
10. Який із цих жанрів є характерним для класичної симфонічної музики?
Ораторія, симфонія, канцона.
11. Хто з композиторів належить до імпресіонізму в музиці?
К. Дебюссі, І. Стравінський, Ф. Ліст.
12. Який музичний жанр домінував у творчості Й. С. Баха?
Симфонія, fuga, симфонічна поема.

Додаток Г

Тести на виявлення якості музично-теоретичної освіченості

(за Б. Деміром та Н. Кьон)

1. Швидкому розучуванню твору сприяють:

- а) багаторазове повторення мелодії;
- б) розучування на основі усвідомлення структури мелодії;
- в) багаторазове слухання мелодії.

2. Романс – це музичний жанр:

- а) який виконується під акомпанемент фортепіано;
- б) який виконується під акомпанемент гітари;
- в) який відрізняється ліризмом та камерним звучанням.

3. Поняття «музична грамотність» означає:

- а) вміння співати по нотах;
- б) вміння грати і співати по нотах;
- в) володіння основними поняттями, які відбивають сутнісні властивості музичного мистецтва.

4. Поспівки важливо виконувати з рухами рук тому, що це:

- а) сприяє розвитку голосу та емоційності співу;
- б) більш цікаво учням;
- в) сприяє встановленню координації між слухом, голосом та усвідомленню напрямку звуковисотного руху в мелодії.

5. Навчатись співати по нотах «з листа»:

- а) має кожен співак;
- б) необов'язковою але бажано;
- в) не обов'язково, якщо є концертмейстер.

6. У основі розвитку музичного слуху лежить:

- а) оволодіння навичками співу;
- б) часте слухання музики;
- в) розвиток музичної пам'яті.

7. Вміння виконувати ритмові малюнки по нотах:

- а) сприяє організації музичних ансамблів класу;
- б) забирає надто багато часу;
- в) є основною розвитку музичного сприйняття.

8. Синкопа – це

- а) перенесення акценту на слабку метричну долю;
- б) акцентування метрично слабкої долі;
- в) різні метричний і ритмовий акценти.

9. Музична фраза

- а) це «квадратна» структура з 8 або 16 тактів;
- б) це фрагмент мелодії від паузи до паузи;
- в) це відносно завершений фрагмент мелодії, який виконується на одному диханні

Додаток Д.

Тест на вияв міри ерудованості в галузі вокального мистецтвах

1. Манера викання творів раннього бароко:

- а) співпадає із манерою виконання творів композиторів-романтиків;
- б) потребує насиченого, драматичного звучання, як у творах композиторів-веристів;
- в) суттєво відрізняється від манери виконання творів зрілого й пізнього бароко

2. Найнижчим у жіночому вокальному діапазоні є тип голосу є:

- а) альт, б) мецо-сопрано, в) контральто.

3. Відому оперу "Кармен» створив:

- а) В. А. Моцарт, б) Ж. Бізе, в) Дж. Пуччіні.

4. До якого жанру належить "Реквієм» В. А. Моцарта :

- а) ораторія, б) меса, в) кантата.

5. Композитор відомої опери «Дідона і Еней»:

- а) Г. Перселл, б) В. А. Моцарт, в) Дж. Верді.

6. Феномен « бельканто» у вокальному мистецтві являє собою:

- а) Стиль вокального виконання, б) вид опери, а) музичний стиль.

7. Яка з цих опер написана Ш. Гуно

- а) «Тоска», б) «Фауст», а) «Севільський перукар»?

8. Що означає поняття «а'капела»?

- а) спів без супроводу, б) вокальний ансамбль, в) вид хорової партитури.

9. Який із цих жанрів є суто вокальним?

- а) ораторія; б) вокальний цикл; опера

Додаток Е

Тест-опитувальника схильності до переживання сценічних бар'єрів

(за А. Санніковою)

Шановний студенте, на кожне запитання відповідайте: «так» або «ні»

1. Під час виступу почуваю себе впевнено, можу виразити емоції, властиві твору: ____
2. Чим більш відповідальний виступ, тим більше в мене напружений стан: ____
3. На сцені мені вдається співати більш натхненно, ніж під час репетицій: ____
4. Я з радістю чекаю наступного виступу на сцені і впевнено готуюсь до нього: ____
5. Хвилювання, неспокій заважають мені зосередитися під час виступу: ____
6. Стан, який я переживаю на сцені, особливо нічим не відрізняється від звичайного стану: ____
7. Через хвилювання я співаю під час виступу гірше, ніж на репетиції: ____
8. Мої передчуття з приводу результату виступу звичайно здійснюються: ____
9. Мені знайомі приступи паніки перед виступом: ____
10. Після вдалого виступу я відчуваю полегшення: ____
11. Після вдалого виступу я переживаю піднесення: ____
12. Після недосить вдалого виступу мені хочеться більше ніколи не співати ____
13. Після недосить вдалого виступу мені хочеться взятися до роботи на л подоланням недоліків: ____
14. Мене лякають відповідальні виступи. ____
15. Я постійно шукаю нагоди взяти участь у конкурсі або концерті: ____
16. Я відмовляюсь від участі у відповідальних концертах і конкурсах, бо це приносить мені сильне хвилювання: ____

Додаток Ж

Анкета

на вияв міри науково-методичної підготовленості до інтерпретаційно-педагогічної діяльності

1) Створення інтерпретаційного концепту передбачає:

- а) врахування світоглядно-філософських і естетичних уявлень у певному історико-культурному середовищі
- б) уважне «вчитування» у поетичний текст і усвідомлення
- в) орієнтацію на власні уявлення щодо звучання даного твору

2) Вирішення дослідником проблем, пов'язаних із інтерпретацією творів у найбільшій мірі відповідають настанови таких наукових підходів:

- а) виключно особистісного, синергійного і творчо-діяльнісного;
- б) технологічного й системного;
- в) різних наукових підходів, у залежності від мети і завдання дослідження

3) Провідними методами, спрямованими на активізацію в студентів здатності самостійно інтерпретувати твір із власного репертуару є:

- а) високохудожній показ викладачем вірного варіанту інтерпретації твору;
- б) поради щодо ознайомлення з певними інформаційними джерелами з історії мистецтва, творчості композитора тощо;
- в) поради щодо ознайомлення з певними інформаційними джерелами з історії мистецтва, творчості композитора тощо, здійснення критичного порівняльного аналізу відеозаписів різних варіантів виконання творів і майстеркласів знаних педагогів над їх інтерпретацією тощо.

4). Ознайомлення з мемуарною творчістю співаків, в якій розглядаються питання інтерпретаційної майстерності здійснюю:

- а) з великим інтересом
- б) читаю в Інтернеті; коли викладач наполягає;
- в) мені це не цікаво.

5). Питання формування інтерпретаційної майстерності співаків у процесі їх навчання вивчаю:

- а) з великим інтересом;
- б) відповідно до навчальних завдань;
- в) мені це не цікаво.

6). Науково-методичну літературу, в якій розглядаються питання формування інтерпретаційної майстерності викладачів вокалу вивчаю:

- а) з великим інтересом;
- б) відповідно до навчальних завдань;
- в) мені це не цікаво.

7). Аналізую відеозаписи майстеркласів, у яких розглядаються питання інтерпретаційної майстерності:

- а) з великим інтересом;
- б) відповідно до навчальних завдань;
- в) мені це не цікаво.

8). Знайомлюся з працями музикознавців, присвяченими проблемам формування інтерпретаційної майстерності співаків:

- а) з великим інтересом;
- б) відповідно до навчальних завдань;
- в) мені це не цікаво.

9). Знайомлюся з методичною літературою, в якій розглядаються питання формування інтерпретаційної майстерності співаків:

- а) з великим інтересом;
- б) відповідно до навчальних завдань;
- в) мені це не цікаво.

10). Аналізую свої записи з метою удосконалення інтерпретації виконуваних творів

- а) постійно;
- б) інколи;
- в) мені це не цікаво.

Додаток 3

Анкета на вияв міри сформованості інтерпретаційно-рефлексивної свідомості

- 1) Чи задоволені ви своїми вміннями трактувати художньо-образний зміст вокальних творів? Оцініть їх балами від 1 (початковий рівень) до 4 (високий рівень).
- 2) Чи потребуєте Ви допомоги викладача у розробленні інтерпретаційної версії твору із власного репертуару?
- 3) Чи враховуєте Ви поради свого викладача, якщо вони не збігаються з Вашими уявленнями?
- 4) За якими ознаками Ви визначаєте якість інтерпретаційної майстерності співаків?
- 5) За якими ознаками Ви визначаєте якість інтерпретаційної майстерності викладача вокалу?
- 6) Якими навичками і вміннями має оволодівати співак задля досягнення високого рівня інтерпретаційної майстерності?
- 7) Якими навичками і вміннями має володіти викладачі вокалу з високим рівнем інтерпретаційної майстерності?
- 8) Які риси характеру потрібно вдосконалювати вокалісту-виконавцю задля досягнення інтерпретаційної майстерності?
- 9) За якими ознаками Ви визначаєте якість інтерпретаційної майстерності співаків?
- 10) За якими ознаками Ви визначаєте якість інтерпретаційної майстерності викладача вокалу?
- 11) Якими навичками і вміннями має оволодівати співак задля досягнення високого рівня інтерпретаційної майстерності?
- 12) Якими навичками і вміннями має володіти викладачі вокалу з високим рівнем інтерпретаційної майстерності?
- 13) Які риси характеру потрібно вдосконалювати вокалісту-виконавцю задля досягнення інтерпретаційної майстерності?
- 14) Що, на Ваш погляд, Вам потрібно вдосконалити, щоб досягти високого рівня у своїх вокально-виконавських можливостях? Обґрунтуйте свою думку.

ДОДАТОК II

Фрагмент з твору Ж. Масне «Елегія»

Triste et très-lent.

tres expressif et avec accablement.

p

Ô — doux prin —

Triste et très-lent.

rit.

pp

f

Ped ☆

mf

p

f

— temps d'autrefois, Ver — tes saisons, Vous a — vez fui pour toujours! Je ne vois

mf

p

pp

f

espress. imitez le chant.

Фрагмент мелодії з твору «Хабанера» (опера Ж. Бізе «Кармен»)

Allegretto, quasi Andantino.

p

3

Лю-бовь, птичка, но не руч.
L'a-mour est un oi-seau re-
 А-мор, мі-сте-р-о-со-ау-

на-я, и при-ру-чить е-ё-нел-зя, пла-чешь да-ремь, ты при-зы-
bel-le Que nul ne peut ap-pri-voi-ser. Et c'est bien en vain qu'on l'ap-
 gel-lo, Nes-sun lo può do-me-sti-car. o-gnor ci si mo-stra ru-

Фрагмент із арії Даліли (опера К. Сен-Санса «Самсон і Даліла»)

dolce

Ax! нет сил ще
Ah! ré - ponds à
Ah! ri - spon di a

- сти раз - лу - ку! Жгу - чих ласк, ласк тво - их о - жи.
ta ten - dres - se! Ver se - moi, verse - moi l'i -
miei de - li - ri Ah! mi ver sa in sen l'eb -

cresc. *più cresc.*

- да ю! От сча - стья за - ми - па - ю... От сча - стья за - ми -
vres - se! Ré - ponds à ma ten - dres - se! Ré - ponds à ma ten -
brez - za! Fa tua la mia ca - rez - za, Fa tua la mia ca -

ДОДАТОК I

Роберт Шуман „Du Ring in meinem Finger“ / Текст – Adelbert von Chamisso

Du Ring an meinem Finger, Mein goldnes Ringelein, Ich drücke dich fromm an die Lippen, Dich fromm an das Herze mein. Ich hatt' ihn ausgeträumet, Der Kindheit schönen Traum, Ich fand allein mich, verloren Im öden, unendlichen Raum. Du Ring an meinem Finger, Da hast du mich erst belehrt, Hast meinem Blick erschlossen Des Lebens unendlichen Werth. Ich werd' ihm dienen, ihm leben, Ihm angehören ganz, Hin selber mich geben und finden Verklärt mich in seinem Glanz. Du Ring an meinem Finger, Mein goldnes Ringelein, Ich drücke dich fromm an die Lippen, Dich fromm an das Herze mein.	О перстень мій на пальці, Маленький золотий, До губ благоговійно Притисну образ твій. Дитинства мрії ясні, Спокійний їхній шлях, Я втратила, залишилась Одна в безмежних снах. О перстень мій на пальці, Ти вперше вчиш мене, Розкривши вартість життя, Безкраю і земне. Йому служити буду, Йому належу вся, Сама себе віддам я, Знайду у сяйві я. О перстень мій на пальці, Маленький золотий, До губ благоговійно Притисну образ твій.
--	--

Frauenliebe und Leben, Op.42

4. Du Ring an meinem Finger

Adelbert von Chamisso

Robert Schumann

Sanft
f

Voice

Piano

1. Du Ring an mein - em Fin - ger, mein gel - des Kin - ge -

4. le, ich dich - ste dich fromm an die Lip - pen, dich fromm an die Lip - pen, an das

8. Her - ze mein. Ich hab' die aus - ge - tei - l't, der Kind - heit Kind - ich abt - ren Traum, ich

12. Kind er - lebe mich, ver - le - ren in d - em we - ni - ge - den Raum, Du Ring an mei - nem

16. Fin - ger, du hast die mich erst be - lebt, hast mit - tem Blick er - schen - nen das

La - bene er - zeu - te dich, die - ses Werk. Ich will dich den - en, den la - - ben, den

27 *dien.*
an - ge - bot - ten ge - hen, ich will dich nicht ge - hen und du - des ver - mö - gen nicht, und

dien.

31 *ritard.*
du - des ver - mö - gen nicht in sei - nem Glau - be. Du bringst an mei - nem Fin - ger, mein ge - lie - btes Kin - ge -

ritard.

36
lebe, ich dich - ste dich fromm an die Lip - pen, dich fromm an die Lip - pen, an das

40
Her - an mein

ДОДАТОК К.

ПРОПОЗИЦІЯ

щодо розроблення концепту вокального твору «Амариліс» Джуліо Каччині, представлена малою групою здобувачів

1. Вступ.

а) огляд культурно-історичної епохи і особливостей розвитку музичного мистецтва.

б) типові жанри, вокально-виконавські традиції

а) творчий портрет Джуліо Каччині – композитора, викладача вокалу, співака

2. Загальна характеристика особливостей художньо-образного змісту і засобів його відтворення

а) Міфологічні джерела поетичного образу.

б) Мистецькі аналогії й асоціації

3. Всебічний аналіз твору

а) Диференційований аналіз музичної мови твору: вокальної партії й інструментального супровід

б) Цілісний аналіз твору. Особливості структури й динаміки розвитку художнього образу

в) Герменевтичний аналіз твору: художня ідея твору, деталізація особливостей емоційно-психологічного протерту героя музичного твору, контрастність у втілених композитором психологічних станах.

4. Обґрунтування засобів виконавської виразності й виконавської манери

а) відповідно стилевим особливостям твору: фонаційні і художньо-виразні навички, якими має володіти співак: темброві, динамічні особливості виконання, культура фразування.

б) особливості вокальної орфоепії у виконанні твору на іноземній мові

в) уточнення засобів інтонаційного й сценічно-виконавського відтворення художньо-образного змісту твору.

5. Характеристика кращих інтерпретаційних версій у виконанні різних співаків.

6. Висновки

7. Список літератури і посилань на відеозаписи

ДОДАТОК Л.

ПОСИЛАННЯ НА МАЙСТЕРКЛАСИ

Майстер-класи з італійської мови для співаків

<https://www.youtube.com/watch?v=r-mHG9qQ5Yk&list=PLJ9kcQKfaD7cE-JJ6K8aKdtXPqbnHpLP&index=2>

<https://www.youtube.com/watch?v=r-mHG9qQ5Yk&list=PLJ9kcQKfaD7cE-JJ6K8aKdtXPqbnHpLP&index=3>

Майстер-клас Джойс Дідонато <https://youtu.be/J77nwh3ziEI>

<https://youtu.be/RW-u-4zPnwI>

Masterclass Zander Franz

<https://www.youtube.com/watch?v=BE65VRjhJSc>

<https://www.youtube.com/watch?v=xicBAFSJn0Q>

https://www.youtube.com/watch?v=v3UdajO_mRI

Майстер-клас Мірели Френі <https://youtu.be/dTTq7eWKamk>

<https://www.youtube.com/watch?v=IIhWJ3i8ySo>

Майстер-клас Монсеррат Кабальє

<https://youtu.be/7iQ083N7Vsw>

<https://youtu.be/o0mt4C1mxcU>

<https://youtu.be/Wy4qsoNfbhI>

Майстер-клас Рене Флемінг <https://youtu.be/IRj4H6Ez5mA>

<https://youtu.be/lKujIdOYyF4>

<https://www.youtube.com/watch?v=dTTq7eWKamk>

Мастер-клас Renata Scotto <https://www.youtube.com/watch?v=AAgJyKKJt0E>

<https://www.youtube.com/watch?v=z4Yaghv2mRg>

<https://www.youtube.com/watch?v=Cub88mT5Gh4&t=1s>

Майстер-клас Маріо Діаз <https://youtu.be/3n1gv44sdqk>**Майстер-клас Анжела Георгіу** <https://youtu.be/rkZh28dloyA>

Додаток М.

Таблиця Д/1

**Результати діагностування рівнів сформованості у майбутніх викладачів
вокалу мотиваційно-особистісного компоненту інтерпретаційної
компетентності за мотиваційно-спонукальним критерієм (прикінцевий зріз)**

Бали	Показники						
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	26,7	8	26,7	7	23,3	25,6
3	12	40,0	14	46,7	12	40,0	42,2
2	9	30,0	6	20,0	10	33,3	27,8
1	1	3,3	2	6,7	1	3,3	4,4
Контрольна група							
4	3	10,0	3	10,0	3	10,0	10,0
3	7	23,3	7	23,3	8	26,7	24,4
2	12	40,0	12	40,0	11	36,7	38,9
1	8	26,7	8	26,7	8	26,7	26,7

Таблиця Д/2

**Результати діагностування рівнів сформованості у майбутніх викладачів
вокалу фахово-гностичного компоненту інтерпретаційної компетентності
за мистецько-когнітивним критерієм (прикінцевий зріз)**

Бали	Показники						
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	4	6	26,7	7	26,7	6	20
3	3	14	40	13	43,3	15	53,3
2	2	9	26,7	8	26,7	8	23,3
1	1	1	6,7	2	3,3	1	3,3
Контрольна група							
4	5	16,7	4	13,3	5	16,7	15,6
3	9	30,0	8	26,7	8	26,7	27,8
2	13	43,3	13	43,3	11	36,7	41,1
1	3	10,0	5	16,7	6	20,0	15,6

Таблиця Д/3

Результати діагностування рівнів сформованості у майбутніх викладачів вокалу аналітико-герменевтичного компоненту інтерпретаційної компетентності за інтерпретаційно-вербальним критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	7	23,3	8	26,7	6	20,0	23,3
3	15	50,0	13	43,3	15	50,0	47,8
2	6	20,0	8	26,7	8	26,7	24,4
1	2	6,7	1	3,3	1	3,3	4,4
Контрольна група							
4	2	6,7	3	10,0	2	6,7	7,8
3	9	30,0	8	26,7	9	30,0	28,9
2	14	46,7	12	40,0	12	40,0	42,2
1	5	16,7	7	23,3	7	23,3	21,1

Таблиця Д/4

Результати діагностування рівнів сформованості у майбутніх викладачів вокалу виконавсько-артистичного компоненту інтерпретаційної компетентності за інтерпретаційно-виконавським критерієм (прикінцевий зріз)

Бали	Показники						
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	4	13,3	5	16,7	4	13,3	14,4
3	15	50,0	15	50,0	16	53,3	51,1
2	9	30,0	8	26,7	9	30,0	28,9
1	2	6,7	2	6,7	1	3,3	5,6
Контрольна група							
4	2	6,7	1	3,3	2	6,7	5,6
3	8	26,7	7	23,3	8	26,7	25,6
2	11	36,7	11	36,7	12	40,0	37,8
1	9	30,0	11	36,7	8	26,7	31,1

Таблиця Д/5

**Результати діагностування рівнів сформованості у майбутніх викладачів
вокалу методико-практичного компоненту інтерпретаційної компетентності
за досвідно-результативним критерієм (прикінцевий зріз)**

Бали	Показники						
	1		2		3		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	5	16,7	5	16,7	4	13,3	15,6
3	15	50,0	14	46,7	15	50,0	48,9
2	8	26,7	9	30,0	8	26,7	27,8
1	2	6,7	2	6,7	3	10,0	7,8
Контрольна група							
4	3	10,0	2	6,7	3	10,0	8,9
3	8	26,7	6	20,0	6	20,0	22,2
2	13	43,3	14	46,7	12	40,0	43,3
1	6	20,0	8	26,7	9	30,0	25,6