

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Сє Сяолу

УДК 378.637.016:78

Кваліфікаційна наукова праця

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ
СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-
ХОРОВОГО НАВЧАННЯ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01
Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Сє Сяолу

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

Науковий керівник: **Козир Алла Володимирівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ - 2023

АНОТАЦІЯ

Се Сяолу. Методика формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання із врахуванням сучасних гуманістичних тенденцій мистецької освіти. Розглядаючи уміння як здатність належно виконувати певні дії, що засновані на доцільному використанні студентом набутих знань і навичок, інтерпретаційні уміння забезпечують цілісне розуміння творів мистецтва. Актуалізується роль інтерпретаційних умінь стосовно вокально-хорових творів, які передбачають використання раніше набутого досвіду, певних знань художньо-звукової реалізації музичного тексту в процесі виконання.

Проведений аналіз змісту та сутності інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва здійснений на основі особистісно-усвідомленого, культурологічного та творчо-ціннісного наукових підходів. *Особистісно-усвідомлений підхід* розглядає специфічні форми відображення у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва тих професійно-значущих цінностей, які містяться у змістовній її стороні, що уможлиблює задовольнити їх професійні інтереси та особистісні потреби, позначаються на регуляції поведінки в творчо-інтерпретаційній роботі. *Культурологічний підхід* дозволяє визначити відповідність співвідношення між освітою та культурою, як середовищем, у

якому студент факультету мистецтв виступає культурною людиною. Це означає, що культурне ядро змісту освіти складається з загальнолюдських, загальнонаціональних й регіональних цінностей культури, а ставлення до студента має визначатися, виходячи із розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей, самовизначення у світі культури й самореалізації своїх творчих задатків та здібностей. *Творчо-ціннісний підхід* полягає в тому, що індивідуальні пізнавально-творчі процеси пов'язані з особистісною інтерпретацією символічного значення художньої форми, що сприяє узагальненню та конкретизації знань і повною мірою відповідає педагогічним вимогам смислотворчості, побудови особистісної картини світу через систему певних смислів. Ефективне використання інтерпретаційних умінь студентами факультетів мистецтв передбачає творче збагачення виконуваних творів, що дозволяє їх яскраво відтворювати у виконавській діяльності.

Структура інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання охоплює мотиваційно-ціннісний, комунікативно-оцінний, рефлексивно-емоційний та діяльнісно-вольовий компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає різні форми готовності студента до формування інтерпретаційних умінь у процесі вокально-хорового навчання. Його критерієм постає міра зацікавленості й зануреності у вокально-хорову діяльність, що проявляється через комплекс схильностей до певного сприйняття умов дійсності, готовність до інтерпретаційної вокально-хорової діяльності, внутрішніх регуляторів і ціннісних установок студента. Відповідно показниками мотиваційно-ціннісного компонента ми висуваємо: вияв інтересу студентів до вокально-хорової роботи; потребу у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності; здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань.

Комунікативно-оцінний компонент, який забезпечує пізнавально-операційну сторону формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв і сприяє напрацюванню правильної особистісної орієнтації у

мистецькій сфері. Його критерієм ми вбачаємо міру обізнаності та систематизованості фахових знань студентів факультетів мистецтва для вільного орієнтування і оцінювання своєї інтерпретаторської діяльності на професійній ниві. Показниками комунікативно-оцінного компонента є: здатність розуміти музичний текст на основі розшифрування символів, категорій, контексту; здатність розгортати і згортати мистецькі концепти, актуалізуючи різні концептуальні структури; спроможність до адекватного оцінювання якості власної інтерпретаційної діяльності.

Рефлексивно-емоційний компонент частково перекликається з когнітивно-оцінним, оскільки у ньому яскраво втілюється емоційно-оцінне відношення студентів факультетів мистецтв до своєї виконавської діяльності, а також унаочнюється індивідуальна виражально-експресивна сторона вокально-хорового навчання. Критерієм рефлексивно-емоційного компонента ми розглядаємо ступінь спроможності студентів до розуміння власної вокально-хорової практики з метою усвідомлення проблем, зон труднощів та емоційну виразність у процесі навчання. Показниками ми визначили: виявлення здатності до художньої рефлексії; готовність до здійснення мистецької комунікації; здатність до експресивної виразності.

Діяльнісно-вольовий компонент відбиває професійну позицію і демонструє спроможність студентів застосовувати наявні уміння та навички у навчальній діяльності. Зважаючи на те, що професійна позиція студентів факультетів мистецтв проявляється у їх спрямованості на сферу вокально-хорового функціонування, стійкості, а також активності, це пов'язано з самовизначенням, тобто певним пошуком сенсу своєї інтерпретаційної діяльності. Відтак, самовизначення передбачає вибір особистістю цілей і засобів самореалізації, в яких проявляється сила свідомої обдуманого дії в конкретних ситуаціях. До таких ситуацій відносяться проблемні, коли студенти постають перед необхідністю здійснювати вибір. Це обумовлює визначення критерієм діяльнісно-вольового компонента готовність студентів факультетів мистецтв до інтерпретаційної вокально-хорової діяльності і міру прояву вольових якостей.

Показниками даного компонента ми висунули: здатність до прогнозування і побудови стратегії вокально-хорової роботи; прояв здатності до резистентності та диригентської волі; здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності в процесі вокально-хорового навчання.

Основними принциповими положеннями формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва окреслено: принцип активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення вокально-хорових творів; принцип усвідомлення специфіки художньо-музичної мови у виконавській діяльності; принцип актуалізації широкого використання інформаційних технологій.

Педагогічними умовами формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання нами обрано: стимулювання мотивації до формування інтерпретаційних умінь вокально-хорового навчання з використання інформаційних засобів; активізація емоційно-рефлексивного виконання вокально-хорових творів; актуалізація вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою роботою. Перша педагогічна умова - стимулювання мотивації до формування інтерпретаційних умінь у вокально-хоровому навчанні засобами інформаційних технологій - дозволяє спрямовувати рушійні сили студентів факультетів мистецтв у потрібному напрямку і сприяє їх стабільному особистісному творчому зростанню. Це сприяє направленню студентів факультетів мистецтв до сприймання звучання музики як особливого інформаційного простору, в якому осягнення таїн звукоутворення, звукотворчості, багатства тембрового і акустичного впливу музики стає більш усвідомленим, збагачує їх творчу уяву, надає стимул для художнього новаторства. Другою педагогічною умовою є активізацію емоційно-рефлексивного виконання вокально-хорових творів, адже вокальне мистецтво є тим видом діяльності, в якому необхідна миттєва реакція як диригента на те, що він чує, так і виконавців на вимоги диригента. Остання педагогічна умова – це актуалізація вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою роботою, що передбачає проектування художньо-творчого та

художньо-педагогічного процесу. Вона органічно пов'язана з теоретико-пізнавальною та вольовою активністю, спрямованою на вибудовування нової музичної інформації з метою створення концептуальної моделі.

Представлена методична модель формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання передбачає освітню траєкторію фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищому навчальному закладі, спрямовану на підвищення індивідуального рівня розвитку студентів, їх практичне оволодіння інтерпретаційними вміннями та набуття знань щодо здійснення музично-педагогічної діяльності на високому професійному рівні. Методична модель формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена представляє повний технологічний цикл.

У процесі діагностувальної роботи з формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання визначені рівні сформованості означеного феномена, а саме: творчий, достатній, фрагментарний, нульовий, яким надано якісні та кількісні характеристики. *Творчий рівень* передбачає сформованість індивідуального стилю інтерпретації вокального (хорового) твору; стійке прагнення до самовдосконалення та рефлексії. Студент факультету мистецтв активно проявляє оцінне ставлення до сучасних технологій у вокально-хоровому мистецтві, має емоційну захопленість процесом усвідомлення та виконання творів вокально-хорової музики, здатний до практичного втілення набутого виконавського та педагогічного досвіду в роботі з вокально-хоровим колективом. *Достатній рівень* показує бажання займатися професійною діяльністю, але немає прояву індивідуального стилю в інтерпретації музичних творів. Студенти факультету мистецтв вправно опрацьовують елементи та частини твору, але у них немає цілісної картини художнього змісту твору. Вони зацікавлені інтерпретаційними можливостями виконання вокально-хорових творів, мають бажання до розучування вокально-хорового репертуару, але здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляцій

сценічно-виконавських ситуацій не визначена. *Фрагментарний рівень* визначається слабкою мотиваційною спрямованістю у розвитку інтерпретаційних вмінь, виявляється слабкий інтерес до оволодіння інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства. У студентів майже відсутня активізація емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів. Вольові зусилля студентів до керівництва вокально-хоровою роботою не сформовані. *Нульовий рівень* характеризується майже повною відсутністю вмінь інтерпретувати вокальні (хорові) твори як у власному виконанні, так і при роботі з вокально-хоровим колективом. Ці студенти мають мінімальний обсяг теоретичних знань та практичних умінь. У них немає мотивації та бажання розвиватися у професійному плані, вони не проявляють творчу активність. Рефлексія слабо виражена, вона короткотривала та ситуативна.

Такий стан результатів діагностування означеної проблеми призвів до розробки і впровадження поетапної методики формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, яка була розроблена відповідно до визначених завдань формувального експерименту, та складалася з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: спрямовано-мотиваційного, інформаційно-комунікативного, ціннісно-саморегулятивного, усвідомлено-продуктивного.

Сформованість першого, мотиваційно-ціннісного компонента після проведення констатувального експерименту складає лише 10%, то на *спрямовано-мотиваційному* етапі формувального експерименту ми приділили увагу індуктивно-дедуктивним, пояснювально-ілюстративним та аналітично-синтетичним методам (навчальні дискусії, творчі конференції, демонстрації музичних творів, диспути, проведення брифінгів, тощо).

На другому, *інформаційно-комунікативному* етапі формувального експерименту ми працювали над підвищенням ступеню володіння інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства та спонукання інтересу до оволодіння цими технологіями. У студентів

факультетів мистецтв необхідно сформуванати бажання та спроможність застосовувати на практиці знання з основ комп'ютерного аранжування, володіння технологією елементарного звукозапису. Також ми зосередили увагу студентів на самостійну пізнавальну діяльність, самоорганізацію та саморозвиток. Основними методами цього етапу були: метод візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук даних, створення презентацій, творчі завдання, тощо.

На третьому, *ціннісно-саморегулятивному* етапі формувального експерименту ми працювали над формуванням спрямованості на визначення міри активізації емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів. Вчитель-музикант повинен мати навички виконавця, педагога, критика, психолога для того, що навчити дітей емоційно сприймати музичні твори, вміти критично ставитися до власної музичної творчості, бачити свої помилки та кращі сторони свого виконання. Основними методами цього етапу були: творчі диспути з використанням медіа-засобів, проблемно-пошукові методи, тестування, метод проектів, тощо.

Формування четвертого, діяльнісно-вольового компонента підводить підсумок формувального експерименту на усвідомлено-продуктивному етапі формувального експерименту. Нам потрібно покращити якість вольових зусиль студентів факультетів мистецтв до керівництва вокально-хоровою роботою. Для цього були використанні наступні методи: аналітичні етюди, метод самоконтролю, бесіди-діалоги, інтерпретаційна гармонізація мелодії, самоаналіз, проектування. Обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки сформованості рівнів сформованості інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження розробленої авторської методики.

Ключові слова: студенти факультетів мистецтв, інтерпретаційні уміння, вокально-хорове навчання, педагогічні умови, поетапна методика.

Abstract content

Xie Xiaolu. Methodology of formation of interpretation skills of art faculty students in the process of vocal and choral training. Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (Musical art). Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Kyiv, 2023.

The dissertation examines the actual problem of forming the interpretation skills of future music teachers in the process of vocal and choral training, taking into account modern humanistic trends in art education. Considering skills as the ability to properly perform certain actions based on the appropriate use of acquired knowledge and skills by the student, interpretive skills provide a holistic understanding of works of art. The role of interpretation skills in relation to vocal and choral works, which involve the use of previously acquired experience, certain knowledge of the artistic and sound realization of the musical text in the performance process, is being updated.

The analysis of the content and essence of the interpretation skills of future teachers of musical art was carried out on the basis of personally-aware, cultural and creative-value scientific approaches. The personally-aware approach considers specific forms of reflection in the minds of future music teachers of those professionally significant values that are contained in its content side, which enables them to satisfy their professional interests and personal needs, affect the regulation of behavior in creative and interpretive work. The cultural approach allows determining the appropriateness of the relationship between education and culture, as an environment in which a student of the Faculty of Arts acts as a cultured person. This means that the cultural core of the content of education consists of universal, national and regional cultural values, and the attitude towards the student should be determined based on the understanding of him as a free, integral individual, capable of independent choice of values, self-determination in the world of culture and self-realization of his creative

talents and abilities. The creative-value approach consists in the fact that individual cognitive and creative processes are connected with the personal interpretation of the symbolic meaning of an artistic form, which contributes to the generalization and concretization of knowledge and fully meets the pedagogical requirements of meaning-making, building a personal picture of the world through a system of certain meanings. Effective use of interpretation skills by students of arts faculties involves creative enrichment of performed works, which allows them to be vividly reproduced in performing activities.

The structure of interpretation skills of students of arts faculties in the process of vocal and choral training includes motivational-value, communicative-evaluative, reflexive-emotional and activity-volitional components. The motivational and value component reflects various forms of the student's readiness for the formation of interpretation skills in the process of vocal and choral training. Its criterion is the degree of interest and immersion in vocal-choral activity, which is manifested through a complex of tendencies to a certain perception of the conditions of reality, readiness for interpretative vocal-choral activity, internal regulators and value attitudes of the student. Accordingly, as indicators of the motivational and value component, we put forward: the manifestation of students' interest in vocal and choral work; the need for self-actualization by means of vocal and choral interpretive activity; the ability to accumulate vocal and choral ideals and improve artistic and aesthetic beliefs.

A communicative-evaluative component that provides the cognitive-operational side of the formation of interpretation skills of students of art faculties and contributes to the development of the correct personal orientation in the artistic field. We consider its criterion to be the degree of awareness and systematization of professional knowledge of art faculty students for free orientation and evaluation of their interpretive activity in the professional field. Indicators of the communicative-evaluative component are: the ability to understand a musical text based on decoding symbols, categories, and context; the ability to expand and collapse artistic concepts, actualizing various conceptual structures; the ability to adequately assess the quality of one's own interpretation activity.

The reflexive-emotional component partially overlaps with the cognitive-evaluative component, as it vividly embodies the emotional-evaluative attitude of the students of the faculties of arts to their performing activities, as well as visualizes the individual expressive side of vocal and choral training. As a criterion of the reflexive-emotional component, we consider the degree of students' ability to understand their own vocal and choral practice in order to become aware of problems, areas of difficulty and emotional expressiveness in the learning process. We defined indicators as: detection of the ability to artistic reflection; readiness for artistic communication; the ability to express expressiveness.

The active-volitional component reflects a professional position and demonstrates the ability of students to apply existing abilities and skills in educational activities. Taking into account the fact that the professional position of students of the faculties of arts is manifested in their focus on the sphere of vocal and choral functioning, stability, as well as activity, this is connected with self-determination, that is, a certain search for the meaning of one's interpretative activity. Therefore, self-determination involves the individual's choice of goals and means of self-realization, in which the power of conscious deliberate action in specific situations is manifested. Such situations include problematic situations when students are faced with the need to make a choice. This determines the determination of the activity-will component as a criterion for the readiness of students of the faculties of arts for interpretive vocal and choral activities and the degree of manifestation of volitional qualities. The indicators of this component we put forward: the ability to forecast and build a strategy for vocal and choral work; manifestation of the ability to resist and the manifestation of the conductor's will; the ability to independently interpret activities in the process of vocal and choral training.

The main principles of the formation of interpretation skills of future music teachers are outlined: the principle of activating the auditory activity of students of art faculties in the process of studying vocal and choral works; the principle of awareness of the specifics of artistic and musical language in performance; the principle of actualization of the wide use of information technologies.

Pedagogical conditions for the formation of interpretation skills of future music teachers in the process of vocal and choral training we have chosen: stimulation of motivation for the formation of interpretive skills of vocal and choral training through the use of informational means; activation of emotional and reflexive performance of vocal and choral works; actualization of willful efforts of students to lead vocal and choral work. The first pedagogical condition - stimulation of motivation for the formation of interpretative skills in vocal and choral education by means of information technologies - allows directing the driving forces of students of the faculties of arts in the right direction and contributes to their stable personal creative growth. This contributes to directing students of the faculties of arts to perceive the sound of music as a special informational space, in which the comprehension of the secrets of sound creation, sound creation, the richness of timbre and acoustic influence of music becomes more conscious, enriches their creative imagination, and provides an incentive for artistic innovation. The second pedagogical condition is the activation of emotional and reflective performance of vocal and choral works, because vocal art is a type of activity that requires an immediate reaction of both the conductor to what he hears and the performers to the conductor's requirements. The last pedagogical condition is the actualization of willful efforts of students to lead vocal and choral work, which involves the design of the artistic-creative and artistic-pedagogical process. It is organically connected with theoretical-cognitive and volitional activity aimed at building new musical information in order to create a conceptual model.

The presented methodical model of the formation of interpretation skills of students of art faculties in the process of vocal and choral training provides an educational trajectory of professional training of future teachers of musical art in a higher educational institution, aimed at increasing the individual level of development of students, their practical mastery of interpretation skills and the acquisition of knowledge about the implementation of musical and pedagogical activity at a high professional level. The methodical model of the formation of interpretation skills of students of the faculties of arts from the goal of the dissertation research to the formation of the specified phenomenon represents a complete technological cycle.

In the process of diagnostic work on the formation of interpretation skills of future music teachers in the process of vocal and choral training, the levels of formation of the given phenomenon were determined, namely: creative, sufficient, fragmentary, zero, which were given qualitative and quantitative characteristics. The creative level involves the formation of an individual style of interpretation of a vocal (choral) work; persistent desire for self-improvement and reflection. A student of the Faculty of Arts actively shows an evaluative attitude to modern technologies in vocal and choral art, has an emotional enthusiasm for the process of understanding and performing works of vocal and choral music, is capable of practical implementation of the acquired performance and pedagogical experience in working with a vocal and choral team. A sufficient level shows the desire to engage in professional activities, but there is no manifestation of an individual style in the interpretation of musical works. Students of the Faculty of Arts skillfully work out the elements and parts of the work, but they do not have a complete picture of the artistic content of the work. They are interested in the interpretive possibilities of performing vocal and choral works, have a desire to learn the vocal and choral repertoire, but the ability to reflexive analysis and self-regulation of stage and performance situations is not defined. The fragmentary level is determined by a weak motivational orientation in the development of interpretation skills, there is a weak interest in mastering information technologies in the process of vocal and choral performance. Students have almost no activation of emotional and reflexive perception of vocal and choral works. Volitional efforts of students to lead vocal and choral work are not formed. The zero level is characterized by an almost complete lack of ability to interpret vocal (choral) works both in one's own performance and when working with a vocal and choral team. These students have a minimum amount of theoretical knowledge and practical skills. They have no motivation and desire to develop professionally, they do not show creative activity. Reflection is weakly expressed, it is short-term and situational.

Such a state of the results of the diagnosis of the specified problem led to the development and implementation of a step-by-step method of forming the interpretation skills of future music teachers in the process of vocal and choral training,

which was developed in accordance with the defined tasks of the formative experiment, and consisted of four interdependent stages, namely: directed and motivational, information-communicative, value-self-regulatory, conscious-productive.

The formation of the first, motivational-value component after conducting the ascertainment experiment is only 10%, then at the directed-motivational stage of the formative experiment we paid attention to inductive-deductive, explanatory-illustrative and analytical-synthetic methods (educational discussions, creative conferences, demonstrations of musical works, debates, holding briefings, etc.).

At the second, informational and communicative stage of the formative experiment, we worked on increasing the degree of mastery of information technologies in the process of vocal and choral performance and encouraging interest in mastering these technologies. It is necessary to form the desire and ability to apply knowledge of the basics of computer arrangement, mastery of elementary sound recording technology in practice. We also focused students' attention on independent cognitive activity, self-organization and self-development. The main methods of this stage were: the method of visual reinforcement of sensations, heuristic data search, creation of presentations, creative tasks, etc.

At the third, value-self-regulatory stage of the formative experiment, we worked on the formation of a focus on determining the degree of activation of the emotional-reflexive perception of vocal and choral works. A teacher-musician must have the skills of a performer, pedagogue, critic, psychologist in order to teach children to emotionally perceive musical works, to be able to be critical of their own musical creativity, to see their mistakes and the best aspects of their performance. The main methods of this stage were: creative debates using media, problem-solving methods, testing, project method, etc.

The formation of the fourth, activity-volitional component summarizes the formative experiment. We need to improve the quality of volitional efforts of art students to lead vocal and choral work. For this, the following methods were used: analytical sketches, the method of self-control, conversation-dialogues, interpretive harmonization of the melody, self-analysis, projecting. The processing of the obtained

results of the comparative analysis of the study made it possible to identify the positive dynamics of the formation of the levels of the formation of interpretation skills of future music teachers in the process of vocal and choral training in the experimental group, which confirms the feasibility of implementing the developed author's methodology.

Key words: students of arts faculties, interpretation skills, vocal and choral training, pedagogical conditions, step-by-step method.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

1. Се Сяолу. Мотиваційно-ціннісний конструкт співацької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 29. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 100-106. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.13

2. Се Сяолу. Рефлексивно-емоційний аспект формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів: НУЧК, 2023. Вип. 23 (179). (Серія: Педагогічні науки). С. 99-104.

Стаття у науковому зарубіжному виданні

3. Се Сяолу. Діагностика формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання. Xie Xiaolu (2023). DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF INTERPRETATION SKILLS OF ARTS FACULTY STUDENTS IN THE PROCESS OF VOCAL AND CHOIR EDUCATION. New York. TK Meganom LLC. Innovative Solutions in Modern Science. 2(57). doi: 10.26886/2414-634X.2(57)2023.6

Праці апробаційного характеру

4. Се Сяолу. Особливості співацької підготовки майбутніх учителів музики. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2020. С. 236-238.

5. Се Сяолу. Культурологічний підхід до співацької підготовки студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 158-160.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ЗМІСТ	17
ВСТУП	19
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО- ХОРОВОГО НАВЧАННЯ	25
1.1. Теоретичне обґрунтування проблеми формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва	25
1.2. Зміст та структура інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв університетів у процесі вокально-хорового навчання	40
Висновки до першого розділу	55
Список використаних джерел до першого розділу	58
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО- ХОРОВОГО НАВЧАННЯ	65
2.1. Принципи та критеріальні особливості формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва	65
2.2. Педагогічні умови формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв університетів у процесі вокально-хорового навчання	103
Висновки до другого розділу.....	114
Список використаних джерел до другого розділу	117
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	123
3.1. Діагностика рівнів сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв університетів	123

3.2. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання	141
Висновки до третього розділу	168
Список використаних джерел до третього розділу	171
ВИСНОВКИ	175
ДОДАТКИ	182

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Стратегії розвитку музичної освіти у сучасному світі спрямовані, з одного боку на підтримку національних традицій, а з іншого – на інтеграцію у світовій освітній простір, через культурні взаємовпливи, із збереженням своєї самоідентичності, але із урахуванням новаторських здобутків щодо освітньо-мистецької складової. Оновлення розвитку мистецької педагогічної освіти пов'язано із впровадженням інноваційних підходів до її організації та змісту, спрямованих на вирішення завдань забезпечення якісної фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. У зв'язку з цим, актуальність проблеми формування інтерпретаційних умінь учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців.

Інтерпретація як художньо-звукова реалізація музичного тексту в процесі виконавської діяльності зосереджує увагу на розумінні авторського задуму, що ґрунтується на вербалізації, внутрішній мові, яка є формою становлення і розвитку. На основі пізнання студент факультету мистецтв здатен акумулювати зовнішні впливи, які він отримує у процесі вокально-хорової діяльності, що й передбачає формування інтерпретаційних умінь, які інтегрують результати пізнання студента і відношення до того, що він пізнав і чого навчився у практичній сфері. Розширення і поглиблення інтерпретаційних умінь супроводжується все більшим уточненням змісту мистецьких установок, позицій, відношень, цінностей, в той же час у цьому процесі викристалізовується дещо постійне, стійке, типове для цієї особистості, яке унаочнюється у її смаки й ідеали.

Проблему формування інтерпретаційних умінь у процесі виконавської діяльності досліджували Л.Бочкар'єв, Ю.Вахран'єв, М.Давидов, К.Кабриль, Л.Корват, М.Кононова, О.Котляревська, В.Крицький, Т.Ляшенко, С.Мальцев, В.Москаленко, Л.Музичко, І.Мусін, А.Тішакова, М.Чернявська та ін.

Провідними науковцями у галузі мистецької освіти (А.Болгарський, Л.Гаврілова, С.Горбенко, О.Єременко, А.Зайцева, І.Зязюн, В.Критський, Є.Куришев, Т.Левшенко, Л.Масол, В.Москаленко, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, І.Парфентьєва, Г.Побережна, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.), представлено різноманітні підходи до формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв університетів. Питанню розвитку вокально-хорового мистецтва приділяли увагу в науково-методичних дослідженнях А.Авдієвський, В.Антонюк, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, О.Єременко, Т.Жигінас, А.Козир, О.Коломоєць, Я.Кушка, В.Лабунець, А.Лашенко, А.Мартинюк, А.Мархлевський, Н.Можайкіна, Н.Овчаренко, К.Пігров, Е.Проворова, Г.Стасько, О.Стахевич, О.Шуляр, Ю.Юцевич та ін. Адже вокально-хорова діяльність виступає важливим засобом самореалізації особистості, що є базовим для прояву інтерпретаційної творчості. За визначенням сучасного українського вченого В.Москаленко, творча виконавська діяльність включає творчо-пошуковий, інтерпретаційний та виконавсько-втілювальний напрями.

Соціально-педагогічна значущість проблеми формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, розробка шляхів оптимізації цього виду музично-педагогічної діяльності, актуальність, своєчасність та недостатній рівень дослідження окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів» (протокол № 5 від 26 грудня 2018 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного

педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 11 від 27 травня 2021 року).

Мета дослідження полягає у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання.

Об'єкт дослідження – процес вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв університетів.

Предмет дослідження – методи, засоби та прийоми формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання.

У відповідності до мети дослідження були висунуті такі **завдання**:

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науковій літературі й практиці та уточнити сутність поняття «інтерпретаційні уміння студентів факультетів мистецтв у вокально-хоровому навчанні»;

- визначити зміст, сутність та компонентну структуру інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання;

- розробити критерії, показники та встановити рівні сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання;

- визначити основні принципові положення та педагогічні умови формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання;

- розробити методичну модель інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання і теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити поетапну методику формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання.

Методологічну основу дослідження становлять: концепція сучасної філософії освіти, зорієнтована на формування творчої особистості; основні положення особистісно-усвідомленого, культурологічного, творчо-ціннісного

підходів як способів вивчення мистецько-педагогічних фактів, явищ; концептуальні положення теорії педагогічної праксеології в підготовці студентів факультетів мистецтв університетів; базові принципи теорії пізнання (науковість, діалектичність, об'єктивність, історизм, цілісність, інтегративність, принцип усвідомленого сприймання вокально-хорових творів; принцип забезпечення творчих умов вокально-хорового навчання; принцип актуалізації широкого використання інформаційних технологій, тощо).

Методи дослідження. Для розв'язання поданих завдань використані загальнонаукові методи: теоретичні – аналіз (історико-педагогічний, логіко-теоретичний, порівняльний) філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури для розкриття сутності й особливостей вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також визначення основних наукових понять; синтез, абстрагування й конкретизація – для обґрунтування теоретико-практичних основ формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання; моделювання, зіставлення та прогнозування для розробки поетапної методики формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання; проєктувальні: впровадження розробленої організаційно-методичної моделі інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у діяльність закладів вищої мистецької освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

- уточнено сутність поняття «інтерпретаційні уміння студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання»;

- систематизовано методологічні підходи до фахового навчання студентів факультетів мистецтв університетів, а саме: особистісно-усвідомлений, культурологічний та творчо-ціннісний;

- розроблена компонентна структура, критерії та показники інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання;

- визначені основні принципові положення та педагогічні умови формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання;

- представлена методична модель інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання;

- розроблена та впроваджена поетапна методика формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання.

Подальшого розвитку набули засоби комплексної діагностики та рівні сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть служити: для оновлення змісту навчальних курсів з методики музичної освіти, хорового диригування, постановки голосу, хорознавства, виробничої практики, розробки методичних рекомендацій з формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання. Виділені специфічні особливості підготовки студентів факультетів мистецтв формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання з урахуванням національних, ментальних і культурних особливостей, що дозволяє інтегрувати результати дослідження у світове освітнє мистецьке середовище.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2021), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2021); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2020); IV, V Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2020, 2021); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної

освіти, хорового співу і диригування та кафедри хореографії факультету мистецтв імені А.Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2020-2023).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 157 від 25.10. 2023 р.), Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 1810 від 30.06. 2023 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-20-1028 від 07.12. 2021 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 5 одноосібних публікаціях, 2 з яких надруковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у міжнародному науковому виданні, 2 роботи апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить: 195 сторінок, з них 155 сторінок - основного тексту. Робота містить 11 таблиць, 18 рисунків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

1.1. Теоретичне обґрунтування проблеми формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

Питання фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва знаходяться сьогодні в руслі важливих проблем, які розв'язує педагогічна наука. Адже від того, яким буде сучасний вчитель-музикант, як він розпочне свою професійну діяльність, чи буде він здатний відповідати вимогам, які ставить перед ним суспільство, залежить рівень освіти, вихованості та загальної культури школярів. На даний час стратегія розвитку мистецької педагогічної освіти пов'язана із впровадженням інноваційних підходів до її організації та змісту, спрямованих на вирішення завдань забезпечення якісної професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта.

Не підлягає сумніву, що питання удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти вимагає орієнтації освітнього процесу на розкриття творчого потенціалу студента, забезпечення всебічного розвитку його здібностей і талантів, духовних, моральних якостей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, фахових знань і навичок, вокально-хорових компетенцій.

Дослідження історії розвитку вокально-хорового виконавства свідчить про те, що протягом багатьох років вчені намагалися не лише з'ясувати педагогічні принципи підготовки майбутнього вчителя-диригента, здійснити їх апробацію, але й розробити систему формування фахових знань, вокально-хорових навичок студентів, удосконалити організацію всього співацького педагогічного процесу

в закладах вищої мистецької освіти. Сьогодні вдосконалення української педагогічної освіти спрямоване на досягнення європейських стандартів. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до професійної підготовки випускників закладів вищої мистецької освіти. Актуальною постає проблема формування їх інтерпретаційних умінь у процесі вокально-хорового навчання.

Дослідження історії розвитку системи вокально-хорової підготовки в Україні доводить, що вона формувалась протягом століть. Зусилля вчених зосереджувалися на збиранні та опрацюванні історико-теоретичного матеріалу з цієї проблеми. Вагомий внесок в цьому напрямку зробили дослідники другої половини XIX - початку XX ст. П.Бажанський, К.Харлампович; у фундаментальних працях, наукових і публіцистичних статтях Дж.Бетса, П.Козицького висувуються актуальні проблеми співацької освіти, моральні аспекти хорової музики, професійної підготовки хормейстерів тощо.

Важливу роль у музичному вихованні молоді відіграли педагоги О.Кошиць, Б.Яворський, які розпочали свою діяльність на початку XX ст. Окремих аспектів диригентсько-хорової підготовки торкалися сучасні українські вчені Н.Демяненко, В.Іванов, Л.Корній, П.Маценко, Л.Нечипаренко, В.Пашенко, Ю.Ясиновський, К.Шамаєва та ін. Певний досвід у вихованні підростаючого покоління знайшов відображення у творчій діяльності педагогів, які працюють на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Загальновідомо, що організація вокально-хорової роботи на факультеті мистецтв є багатогранною системою, яка поєднує відносно самостійні, але взаємопов'язані компоненти – теоретичний, методичний і практичний, кожен з яких виконує свої специфічні функції. Так, наприклад, теоретична підготовка, поєднуючи в собі психолого-педагогічну і фахову, спрямована на озброєння студентів знаннями основ педагогіки та психології, дає глибокі і всебічні знання спеціального характеру (музично-історичні, музично-теоретичні, художньо-естетичні).

У процесі методичної підготовки студенти вивчають фахові дисципліни, які забезпечують їх готовність до навчально-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти та інших навчальних закладах. У ході практичної підготовки майбутні вчителі музичного мистецтва опановують практичні навички та прийоми, що дозволяють їм успішно здійснювати професійну діяльність, як майбутніх керівників хорових колективів та вокальних ансамблей.

У процесі вокально-хорових занять студенти факультетів мистецтв отримують теоретико-методичні та специфічні практичні навички хорової та ансамблевої роботи. Вокальні навички застосовуються в хоровій роботі вкрай обмежено, скоріше, тільки з позицій вибудовування ансамблів. Однак хоровий ансамбль вимагає повноцінного звучання голосів, тембрально забарвлених і насичених, з широким динамічним і звуковисотними діапазонами. Такі якості голосу ефективніше формуються в сольній вокальній роботі і повинні бути перенесені в хорове звучання з його специфічними проявами [2]. У роботі з хоровим колективом учителю музичного мистецтва необхідні швидка реакція на інтонаційні, метроритмічні, ансамблеві, ладогармонічні, агогічні, динамічні неточності в звучанні музичних творів, що необхідно виробити за роки навчання у ЗВО, вивчаючи вокально-хорові дисципліни.

Ефективна вокально-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва як керівника шкільного хорового колективу створює можливість широкого вивчення музичної культури, що сприяє постійному загальному музичному розвитку фахівця, розширює його виконавські можливості та дозволяє опанувати цілу низку необхідних професійних навичок, які забезпечують зростання професійної майстерності. Універсальність такої музично-виконавської діяльності, проникнення її у всі інші види роботи приводить до узагальнення отриманих знань та вмінь, можливості виконувати специфічні завдання, які забезпечують оволодіння основами професійної майстерності у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін на факультетах мистецтв університетів.

Вокально-хорова підготовка майбутніх учителів музики є центральною в їх фаховому навчанні в умовах факультетів мистецтв університетів. На акцентуванні значення вокально-хорового навчання у підготовці майбутнього вчителя музики наголошували: В.Антонюк, В.Живов, А.Козир, О.Прядко, В.Морозов, Г.Струве, Ю.Юцевич та ін. [2; 23; 24; 44; 61]. Вокально-хорове навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає скрупульозні знання фізіологічного апарату співака. Адже звук співацького голосу – фізичне явище – звукове коливання, створене коливальним тілом, голосовими зв'язками у пружному просторі. Кожен музичний (вокальний) звук має властивості, до яких віднесено висоту, силу, тривалість, тембр. Так, О.Прядко, яка досліджувала акустичні особливості співацького голосу виділила темброве забарвлення голосу з характеристиками: блиск, політність, густина, об'єм, вібрато. До важливих складників акустичного характеру дослідницею віднесено високу форманту звуку, або високу співацьку позицію [44, 19].

У вокально-педагогічній традиції акустичні характеристики голосу співаючого детально не розглядаються, не існує спеціальних розробок з налаштування акустично-фізіологічної системи людини у процесі вокального розвитку. Як правило, вокалісти, які вдаються до професійного вдосконалення мають певні природні схильності до розкодування еталонних виконавських прийомів досконалих попередників та надаванню звуку власного голосу певних формантних ознак, а дана метода має довгу історію та традицію «наслідування» такої налаштованості ідео-моторики акустичного апарата співаючого, яким забезпечується усвідомлене копіювання та налаштування акустичної системи на потрібний результат – наблизений до еталону у звуко-мовотворенні співаючого. Акустика тісно пов'язана з фізіологічними процесами людини, де фізіологічний комплекс, до якого віднесено нервово-м'язові процеси в організмі людини, у єдності, забезпечують процес звукоутворення. Для процесу звукоутворення характерними показниками є співацьке дихання, чисте інтонування, активна артикуляція, рухливість голосу тощо.

Завдяки розвитку вокально-слухового аналізу, самоаналізу співаючий досягає такого рівня контролю за власними звукотворчими процесами, коли механізми звукоутворення стають підвладними волі вокаліста-виконавця, та завдання з наслідування звуків природи, співу пташок, голосам відомих артистів-виконавців – цілком можливі для досягнення не тільки фонаційної відповідності але й вокально-мовленнєвої відповідності у наближенні до звучання заданого еталону, зразку тощо.

На думку В.Антонюк, майбутній викладач співу потрібен мати глибокі знання анатомно-фізіологічної структури голосового апарату людини, типізацію звучання голосів та їх класифікацію за регістрами та діапазонами. Тобто, на думку науковця необхідно створити теоретичну базу на яку послідовно накладуться подальші знання, уміння, навички що сприятимуть осягненню основ техніки голосотворення та якості вокально-сценічної творчості [2]. Надаючи великого значення цілісності фізіологічного апарату вокаліста-виконавця, не доцільно виокремлювати дихання, резонатори, гортань тощо, а вводити так звані методи опосередкованого впливу, завдяки яким швидше запускаються механізми досягнення потрібного звуково-висотного, тембрально-багатого, мовленнєво-відповідного ефекту.

Загалом, процес співацького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає такі взаємопов'язані складники: *мотиваційний* – усвідомлення мети й способів її досягнення, поява прагнень до досягнення мети, зацікавленість у процесі та результатах; *орієнтовний (інформаційний)* – забезпечення системи умов для здійснення діяльності; оволодіння інформацією про сукупність цілей, засобів і способів діяльності; *виконавчий* – реалізація заданих перетворень над об'єктом (ідеальним чи матеріальним) діяльності; система послідовних дій, спрямованих на досягнення мети; *контрольний* – забезпечення контролю за діяльністю, зіставлення отриманих результатів із заданим еталоном, кореляція виконавчої та орієнтовної частин.

А.Авдієвський, розглядаючи завдання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, вбачає їх у тому, щоб навчити дітей мистецтву, «залучити

їх до безпосередньої участі в творчості для повноцінного виховання. Навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості, про що не раз говорив видатний український педагог В. Сухомлинський» [1, 80].

Саме з цієї позиції важливим є той факт, що колективні форми та види музикування – хоровий спів, участь у різноманітних оркестрах та ансамблях (музичних, музично-ритмічних, музично-драматичних, танцювальних, театральних тощо) – є природною і характерною спільною діяльністю, у якій всі її учасники відповідають за якість художньо-емоційного виконання мистецьких творів та стають учасниками творчого процесу, адже під час виконання мистецьких творів вони підкоряються єдиним етичним, художньо-виконавським, метроритмічним, агогічним законам, у яких музика виступає об'єднуючою та керівною ланкою духовного поєднання у творчий колектив.

Проблему формування інтерпретаційних умінь у процесі виконавської діяльності досліджували Л.Бочкар'єв, Ю.Вахран'єв, М.Давидов, К.Кабриль, Л.Корват, М.Кононова, О.Котляревська, В.Крицький, Т.Ляшенко, С.Мальцев, В.Москаленко, Л.Музичко, І.Мусін, А.Тішакова, М.Чернявська та ін. [11; 19; 25; 27; 33; 35]. У процесі набуття інтерпретаційних умінь майбутній вчитель музичного мистецтва проводить музично-теоретичний аналіз твору та здійснює поетапну роботу над інтерпретацією музичного твору із специфіки його викладу. Це дозволяє глибше усвідомити цінності музичного мистецтва, навчитись яскраво інтерпретувати твори мистецтва.

Інтерпретація у широкому значенні цього слова визначається як «фундаментальна операція мислення, надання сенсу будь-яким проявам духовної діяльності, об'єктивованим у знаковій чи чуттєво-наочній формі. Інтерпретація – основа будь-якого процесу комунікації, у ході якого доводиться тлумачити наміри та дії людей, їхні слова та жести, твори художньої літератури, мистецтва, знакові системи» [57, 220]. Музична інтерпретація полягає в «естетичному оновленні, розкритті виразних можливостей об'єкта інтерпретування, у його пристосуванні до нових життєвих потреб і навіть у

створенні нового музичного твору на основі вже існуючого художнього матеріалу» [35, 9].

Українська музична енциклопедія визначає інтерпретацію як художнє «тлумачення співаком, інструменталістом, диригентом чи камерним ансамблем музичного твору у процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики виразними та технічними засобами виконавського мистецтва» [55, 45]. З цього визначення видно, що інтерпретаторами художньо-музичного твору є його виконавці, адже саме вони розкривають сутність музичного мислення, з осягненням її виразно-сислового потенціалу. Специфіка музичної інтерпретації визначається властивостями інтерпретаційного матеріалу, завданнями, які ставить перед собою інтерпретатор, і особливостями інтерпретаційної діяльності.

Визначаючи інтерпретацію як художньо-звукову реалізацію музичного тексту в процесі виконання музичного твору, науковці [11; 23; 25; 27; 33; 35; 65] відзначають, що специфіка інтерпретаційного виконання залежить від задуму автора та його індивідуальних особливостей, принципів школи або напрямку, до яких належить виконавець. Як зазначав В.Москаленко, практична виконавська діяльність включає творчо-пошуковий, інтерпретаційний та виконавсько-втілювальний напрями [35, 7]. З цього приводу Т.Ляшенко зазначає, що важливими умовами організації інтерпретаційного процесу є: «варіативність і різноманітність організаційних форм, методів та прийомів мистецького навчання; домінування певних цілей, творчих завдань, методів, засобів та форм роботи, які спрямовані на створення художньо-музичної інтерпретації музичних творів; забезпечення діалогічності інтерпретаційного процесу, як фактору художньо-педагогічного спілкування» [33].

У інтерпретаційному процесі музичних творів активно розвиваються творчі здібності майбутніх учителів музичного мистецтва, підвищується інтерес до музично-виконавської роботи, що зумовлено рівнем розвитку умінь, навичок, а також емоційно-вольовою сферою. Музична інтерпретація включає різновиди творчої діяльності, націленої на тлумачення музичного висловлювання, про що

свідчить відповідна галузь музичного знання. Отже, музичне інтерпретування – це організована інтелектом творча діяльність музичного мислення, яка направлена на розкриття виразно-сміслових можливостей музичного твору [35, 13].

Учені розглядають такі різновиди музичної інтерпретації: слухацьку, редакторську, виконавську, композиторську, режисерську, технологічну та музикознавчу. В основі слухацької інтерпретації лежить різновид версії музичного твору, що живе лише у слухових уявленнях. Слухові уявлення музиканта можуть стати основою для формування інших різновидів музичної інтерпретації. Редакторська інтерпретація є адаптованою до завдань текстологічного, виконавського або педагогічного характеру варіанта нотного запису музичного твору.

Виконавська інтерпретація виражається творчим прочитанням музичного твору та його озвучуванням без порушення внутрішньої структури та заміни задуманого композитором інструментарію. Виконавське перекладення передбачає виконання музичного твору на інструменті іншого типу, ніж передбачав композитор. У виконавському перекладенні можна робити коректури в авторському нотному записі, які не повинні порушувати музично-образну структуру першоджерела.

Композиторська інтерпретація є творчою переробкою в новому музичному творі:

- музичного чи якого небудь іншого матеріалу з другого твору;
- музично-стильової системи іншого автора, іншого історичного періоду за збереження знакових стильових відмінностей першоджерела.

Композиторська інтерпретація може виражатися: жанрами музичної транскрипції, парафразами, сюїтами чи фантазіями на теми інших творів; різноманітними формами музичних запозичень (цитування, стилізація, колаж); програмними творами, у яких використовується раніше зафіксований у слові, картині, малюнку та інших формах художній матеріал, сюжет, конкретний образ із відповідних творів.

Режисерська інтерпретація відрізняється суттєвими змінами у внутрішній структурі твору композитора, у його драматургічній організації чи навіть у сюжетній спрямованості, за яких не втрачається його художня одиничність. Наприклад, робляться купюри, змінюється послідовність частин, коригуються задумані композитором акценти, звучання доповнюється відеорядом, тощо.

За технологічної інтерпретації здійснюється редагування музичного звучання, а також «зорової картинки» виконання здійснюється за допомогою різноманітних технічних пристроїв. Таке редагування може відбуватися у процесі запису виконання або подальшої технічної роботи. Особливим різновидом технологічної інтерпретації є монтаж запису музичного твору, який робиться з метою найкращого сприйняття слухачем-глядачем музичного твору.

У музикознавчій інтерпретації версія музичного твору виражається вербальною мовою за допомогою умовних символів, графіків, таблиць, схем. У музикознавчій інтерпретації виділяються дві тенденції: наукова та мистецька. Прикладом наукової інтерпретації є музичний аналіз, який виражає прагнення точності, однозначності вербальних чи виражених іншими засобами характеристик музичних явищ. Для художньої тенденції показовими є образність і можлива «розмитість» смислових значень слова. У практичній діяльності наукова та художня тенденції виступають у синтезі, але з переважним значенням однієї з них [35, 17-19].

Розглядати уміння доречно як здатність належно виконувати певні дії, що засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок [9, 468]. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань. Утворення уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання, знаннями та застосування теоретичних знань на практиці. Формування умінь проходить декілька етапів. Спочатку ознайомлення з уміннями, усвідомлення їх змісту. Потім початкове оволодіння ними. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань [9,

468-469]. Вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання.

Проведений аналіз змісту та сутності інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання здійснений на основі *особистісно-усвідомленого, культурологічного та творчо-ціннісного наукових підходів*. *Особистісно-усвідомлений* підхід розглядає специфічні форми відображення у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва тих професійно значущих цінностей, якостей даної професії, які містяться у змістовній її стороні, що уможливорює задовольнити їх професійні інтереси та особистісні потреби, позначаються на регуляції поведінки в творчо-інтерпретаційній роботі. Проблематика особистісно-усвідомлених відношень висвітлюється у роботах К.Альбуханової-Славської «Стратегії життя», В.Василенка «Цінність і оцінка», І.Зязюна «Краса педагогічної дії», М.Кагана «Людська діяльність: досвід системного аналізу», В.Тугарінова «Про цінності життя і культури» та багатьох інших.

Деякі питання особистісних відношень розглядаються крізь призму уявлень щодо майбутньої діяльності і образу Учителя на найвищому рівні, усвідомлення свого професійного призначення, покликання, професійного успіху у «спробі сил», це проблеми інтеріоризації та екстеріоризації, які знаходяться у площині особистісного пізнання і сприйняття власних цінностей, ціннісних пріоритетів та гідності, осмислення реальних перспектив реалізації своїх здібностей, свого психофізичного, особистісного ресурсу професійного розвитку.

Так, О.Рудницька, з позиції особистісно-усвідомленого підходу, зазначає, що індивідуальні пізнавальні процеси пов'язані з «особистісною інтерпретацією символічного значення художньої форми, що сприяє узагальненню та конкретизації знань і повною мірою відповідає педагогічним вимогам смислотворчості, побудови особистісної картини світу через систему певних смислів» [46, 27]. Також науковиця зазначає, що формами такого усвідомлення спонтанних переживань, які виникають у процесі спілкування з твором

мистецтва, «їх своєрідного упорядкування, осмислення, вербалізації є внутрішнє висловлювання, яке, як правило, супроводжується прийняттям особистісних рішень, виробленням самостійної позиції» [46, 28].

Розглядаючи процеси особистісних відношень, філософ В.Тугарінов переживання і відтворення цінностей життя і культури, сприймає їх як сутнісні моменти внутрішнього світу і суспільної поведінки, підкреслюючи, що окрема людина може користуватися лише тими цінностями, які є в її спільноті. Тому усвідомлення життя окремої особистості в своїй основі мають цінність оточуючого її суспільного життя. Особистісно-усвідомлений підхід пов'язаний з розвитком пізнавальної активності, самостійності в художньо-творчій діяльності, що сприяють формуванню гнучкості, яка ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до осягнення музичних творів та ступінь виразу ставлення студента факультету мистецтв до соціального доквілля; комунікативно-управлінському, що передбачає здатність до керівництва художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою тощо, збереження власного творчого самопочуття в процесі прилюдної музично-педагогічної діяльності, а також пізнавальний інтерес і потреба у спілкуванні (їх домінуюча спрямованість), сформованість інтерпретаційних умінь у процесі творчого спілкування тощо.

Культурологічний підхід до вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв є вкрай важливим. Саме культурологічний підхід спрямований знівелювати суперечності між освітньо-фаховими потребами студентів факультетів мистецтв й вимогами суспільства до них та змінними соціальними ситуаціями.

Механізмом забезпечення культуровідповідності мистецької освіти виступає таке її спрямування, яке долає вузькофахові уявлення студентів про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, трактує мистецтво як «чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації її внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах

напруженого сьогодення» [41, 17]. Особистість майбутнього вчителя розвивається не лише на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим засвоєння культурних цінностей є розвитком самої людини та становлення її як творчої особистості.

Важливим є те, що культурологічний підхід дозволяє визначити відповідність співвідношення між освітою та культурою, як середовищем, у якому студент факультету мистецтв виступає культурною людиною. Це означає, що культурне ядро змісту освіти складається з загальнолюдських, загальнонаціональних й регіональних цінностей культури, а ставлення до студента має визначатися, виходячи із розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей, «самовизначення у світі культури й самореалізації своїх творчих задатків та здібностей» [10, 112].

У вузькому розумінні культурологічний підхід дозволяє вирішувати завдання «духовного аналізу музики» (В.Медушевський) шляхом виявлення і обґрунтування духовного змісту музичних творів, що, враховуючи специфіку навчального поля, зокрема таких дисциплін як постановка голосу, хоровий клас, практика роботи з хором, де духовна музика представлена невід'ємним і значним пластом творів, уможливорює враховувати різні погляди на різні історичні етапи розвитку культури і мистецтва, аналізувати характерні особливості історичних епох і періодів, реконструюючи традиційне навчання, уможливорює підійти до рішення культурологічних проблем з різних позицій. З цієї позиції напрацьовувати універсалізацію як специфічний алгоритм упорядкування і прийняття духовних цінностей, яка має допомогти майбутньому вчителю музичного мистецтва не поглибити чи придушити одну культуру за рахунок іншої, а навпаки, - націлює на пошук до співіснування різних культурних елементів в єдиному просторі, в своїй органічній багатоманітності. Культурологічний підхід сприяє орієнтуванню навчання студентів факультетів мистецтв на адаптивні процеси, які б давали змогу враховувати нові культурологічні тенденції.

Таким чином, процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів несе в собі яскраво виражену спрямованість на фах вчителя музичного мистецтва. А цей фах, в свою чергу передбачає цілий комплекс різних видів діяльності – диригентсько-хорової, вокально-виконавської, інструментально-виконавської, музично-теоретичної, концертмейстерської, виховної, організаційної, просвітницької тощо, про що влучно стверджував Б.Асаф'єв, наполягаючи, що вчитель музичного мистецтва має одночасно бути теоретиком і регентом, а також музичним істориком і музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом.

А.Козир, окреслюючи структуру педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва вказує на її блочну структуру, що «...забезпечується культурою педагогічного цілепокладання, культурою суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, технолого-виконавчою культурою та культурою педагогічного оцінювання результатів» [23, 11].

Виступи студентів факультетів мистецтв у загальноосвітніх школах, школах мистецтв, організовані як для учнівської, так і для дорослої аудиторії – батьків, вчителів тощо, які проводяться систематично, є справжньою творчою майстернею для формування інтерпретаційних умінь майбутніх педагогів-музикантів. Оскільки лише під час прилюдних виступів студенти факультетів мистецтв університетів мають змогу оволодіти практичними вміннями вокального виконавства, зокрема, у частині стабільної виконавської поведінки, артистизму тощо. У процесі вивчення вокально-хорових дисциплін важливо, щоб у кожному студентові педагог, насамперед, бачив особистість, артистичну індивідуальність, яку потрібно розвивати, враховуючи її індивідуальні мистецькі нахили. Педагогу необхідно зберегти творчу свободу студента, уважно ставитись до його суб'єктивних рис, розвиваючи найбільш характерні здібності, необхідні для кожного з них. Практична діяльність, поряд з високою професійністю, характеризується інтенсивністю та напругою. Відчутними результатами такої роботи є підвищення майстерності студентів факультетів мистецтв, їх творче зростання через набуття все нових знань та навичок.

Творчо-ціннісний підхід є необхідним в процесі формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже ведення внутрішнього діалогу щодо твору мистецтва уможливорює набуття людиною творчого смислу і значення. З цього приводу О.Рудницька наголошує, що поки такі психічні новостворення не перейдуть у сталі позиції у формі мети, стрижня, орієнтирів, не стануть предметом внутрішньої активності, не зможе відбутися індивідуальний розвиток майбутнього вчителя музики. Поділяємо думку науковиці також щодо того, що «ядро професійної позиції становить стиль педагогічного мислення, оволодіння яким виявляється у «зміщенні» установок із змістово-процесуальних аспектів навчання на ціннісно-сміслові» [46, 29].

Наведемо думки Б.Бітінаса, який розглядає три основні системи цінностей: трансцендентну (душа, безсмертя, віра, любов, надія, покаєння та ін.); соціоцентричну (свобода, рівність, братерство, праця, мир, творчість, гуманізм та ін.); антропоцентричну (самореалізація, автономність, задоволення, користь, відвертість, індивідуальність), відповідно яким інтегруються внутрішні особистісні якості (цінності та смисложиттєві орієнтири) та зовнішні, що реалізуються через взаємодію з іншими людьми.

Важливим моментом є те, що в результаті сприйняття майбутнім учителем музичного мистецтва художніх творів виникає таке новоутворення, яке охоплює сукупність цінностей як органічне ціле, незалежно від того, якими видами мистецтва здійснювався домінуючий вплив на розвиток особистості. Окрім того, це сполучення набуває форм загальних орієнтирів як у особистій позиції, так і професійній діяльності. Зокрема, А.Козир відносить до них: позитивне ставлення до виконання професійної діяльності та зацікавленість у її здійсненні, усвідомлення естетичних цінностей і виховних функцій музичного мистецтва, орієнтацію у фаховій діяльності на ідеальну модель фахівця, єдність інтелектуальної, естетичної і духовної сфер діяльності, сформованість культури мовлення, культури поведінки, культури одягу, культури спілкування та сценічної культури, бажання і готовність формувати означені якості у своїх вихованців [23, 117].

У роботі М.Бахтіна продемонстровано дві основні ідеї з позиції ціннісно-особистісного підходу, а саме перша з них криється в тому, що суб'єктивна цілісність особистості є смисловою цінністю (співвідношення смислу і дійсності). Інша ідея пов'язана із засобами реалізації смислової організації, тобто просторово-часовим її розгортанням, до того ж вчений говорить про відповідальність людини за цю реалізацію. Науковець стверджує, що людина має визначити себе у світі, тобто усвідомити самого себе активно, що «значить освятити себе прийдешнім смислом; поза ним мене немає для самого себе». Таким чином творчо-сміслові майбутні виступає для людини як ідеальне проектування себе у майбутнє, як галузь, ціннісно-орієнтуючий особистісний розвиток.

У ідентичному ракурсі подані концепти К.Левіна та Л.Франка, які піднімають поняття життєвого поля особистості, тобто певної сукупності індивідуальних цінностей і смислів у просторі реальної дії (актуальне і потенційне; минуле, теперішнє, майбутнє). Учені вважають, що в такому полі симультанно представлені значущі особистісні смисли (досвід (минуле), дійсність (теперішнє), проєкція (майбутнє)). З огляду на це, часові розмірності дозволяються втілювати минулий творчий досвід, виступати саморозвитком (самопізнанням, самореалізацією), забезпечувати творчо-сміслову і часову перспективу.

На думку А.Зайцевої, у мистецько-виконавській діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є творчо-ціннісний підхід, що спирається на розуміння взаємозумовленості і взаємовпливу існуючих у «всесвітій системі, методологічна сутність якої вимагає творчого підходу до художньо-навчального процесу, створення культурно-відповідного мистецько-освітнього середовища» [15, 357]. Отже, сутність інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання доцільно розглядати саме на основі особистісно-усвідомленого, культурологічного та творчо-ціннісного наукових підходів.

1.2. Зміст та структура інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв університетів у процесі вокально-хорового навчання

Стратегії музичної освіти сучасного світу спрямовані, з одного боку на підтримку національних традицій, а з іншого – на інтеграцію у світовій освітній простір, через культурні взаємовпливи, із збереженням своєї самоідентичності, але із урахуванням новаторських здобутків щодо освітньої складової. Специфіка опанування студентами факультетів мистецтв інтерпретаційними уміннями у процесі вокально-хорового навчання полягає в тому, щоб всебічний музичний розвиток поєднувати із вдосконаленням вокального мистецтва. Усі ці ознаки особливо проявляються у процесі занять з постановки голосу та репетиційної роботи з хором. Виконавські здібності, які необхідні диригенту для ефективного впливу на хоровий колектив, викликають яскраві емоційні переживання у виконавців, збагачують їх духовний світ. Найчастіше керівник хорового колективу виступає перед учнями як виконавець окремих партій хору, здійснює показ твору, що вивчається. У процесі цієї роботи творчий стан диригента поступово передається колективу виконавців, у якого цей позитивний емоційний стан необхідно постійно підтримувати, щоб зробити творчий пошук органічною потребою хору.

З цього приводу своє творче кредо А. Авдієвський характеризував так: «Я як хормейстер маю можливість – справді унікальну – у контакті зі співаками будувати нову звукову форму навіть тих творів, котрі часто виконуються, бо бачу перед собою живих людей з повною гамою їхніх почуттів. І всіх їх потрібно злити ... в єдину художню цілісність, бо лише з нею можна втілити свої творчі задуми. І коли хор починає звучати як одна багатюща душа – я щасливий» [1, 81].

Серед основних розвивальних завдань формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання виділяємо: розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду студентів; формування культури почуттів; розвиток творчого потенціалу

особистості; активізація художньо-образного мислення; розвиток загальних і музичних здібностей (пам'яті, чуття ритму, музичного слуху тощо); розвиток вокально-хорових та диригентських навичок студентів; відкритість до художньо-педагогічних інновацій.

Враховуючи те, що навчання, виховання та розвиток повинні бути у тісному взаємозв'язку, серед основних виховних завдань виокремлюємо: виховання морально-духовних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової підготовки; формування ціннісних художніх орієнтацій та естетичних смаків на високохудожніх зразках хорового мистецтва; виховання потреби у спілкуванні з прекрасним; формування індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей; виховання особистісного ставлення до вокально-хорової музики; виховання самодисципліни в керівництві хоровим колективом, вокальним ансамблем; формування почуття відповідальності за виконання спільної творчої справи; засвоєння навичок творчого педагогічного спілкування в хоровому колективі, вокальному ансамблі; формування основ артистизму і сценічної культури.

Серед ключових умов формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання позначаємо: створення позитивної атмосфери навчання інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання на індивідуальних заняттях з постановки голосу, хорового диригування, тощо; досягнення взаємодії та співробітництва педагога і студента в навчальному процесі; забезпечення пріоритету творчої практичної діяльності.

Одним із основних завдань вивчення вокально-хорових дисциплін на факультеті мистецтв є націлення студентів на постійне акмеологічне самостановлення у процесі майбутньої творчо-практичної діяльності. Закладає ці основи ефективна самостійна робота майбутніх учителів музичного мистецтва під контролем педагогів. Ефективне вивчення вокально-хорових дисциплін допомагає студентові факультету мистецтв акумулювати весь опанований

теоретико-методичний матеріал, визначити позицію майбутнього спеціаліста, скерувати його на подальшу продуктивну діяльність.

Враховуючи вищезазначене нами визначена структура інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, яка охоплює: *мотиваційно-ціннісний, комунікативно-оцінний, рефлексивно-емоційний та діяльнісно-вольовий* компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання охоплює різні форми готовності студента факультету мистецтв до цього виду діяльності. Ми спираємось на думку С.Занюка, що діяльність завжди викликана певними мотивами, які у своїй сукупності утворюють спонукальну причину дій і вчинків, а отже вони визначають активність особистості. Як стверджує автор, мотиви є відносно стійкими рисами особистості [16, 6-8], до того ж, процесуальний і результативний складники мотивації посідають вагомий місце у навчанні. Зважаючи на той факт, що в основі будь-якого мотиву завжди полягає інтерес, ми вважаємо, що інтерес до вокально-хорової роботи демонструватиме, що студент факультету мистецтв окреслює для себе далекі перспективні цілі, приймає ці цілі і завдання, проектує їх на інтерпретаційну вокально-хорову діяльність. Згідно позиції С.Занюка, через висунуті цілі, наміри, які визначають кінцеві і проміжні завдання вокально-хорової діяльності, студент факультету мистецтв мобілізуватиме свою енергію, що утворюватиме потужний мотиваційний фактор і забезпечуватиме успіх у мистецько-інтерпретаційній діяльності [16].

Як слушно вказує В.Корзун інтерпретація припускає індивідуальний підхід та активне ставлення до музичного мистецтва, наявність у виконавця власного творчого задуму. Згідно зазначеному, ця здатність може проявлятися через заглиблення у вокально-хорову діяльність, зосередженість на певних її аспектах, таких як темп, динаміка, акцентуація, артикуляційні характеристики, агогічні відхилення, фразування, кожен з яких позначатиметься на інтонаційності, доцільності поєднання художнього і технічного, утворюватиме

певну стилістику і формуватиме у подальшому творчий «почерк» студента факультету мистецтв.

Також ми спиралися на позицію Х.Хекхаузена щодо змін стану довільної активності людини, яка проявляється, коли відомо, що окремі стадії діяльності узгоджуються зі змінними умовами ситуації і тривають рівно стільки, скільки необхідно для досягнення певного результату. Тому інтерес студента факультету мистецтв до вокально-хорового навчання, який є показником його мотивації до навчання, фіксує такий стан довільної активності, коли зовнішні умови змінюються, що позначається і на зміні внутрішніх чинників підтримання інтенсивності зацікавлення, і забезпечує зануреність у конкретну ланку інтерпретаційної роботи, включеність і мобілізацію різних психо-фізіологічних сторін особистості. Він виступає своєрідним регулятором навчальної поведінки, але не є стихійно утвореним, а базується на довільному контролі зі сторони студента.

Ураховуючи думку А.Маслоу, який зазначав, що мотиваційна функція полягає в тому, що коли у людини домінує певна потреба, то змінюється її філософія майбутнього і саме життя розглядається з точки зору задоволення цієї потреби [64]. Отже превалювання потреби у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності постає у ролі активних детермінант або факторів, що організують поведінку студентів факультетів мистецтв до вокально-хорової роботи.

Доцільно сказати і про факт залежності і автономії, наведений А.Маслоу, щодо мотиваційної основи поведінки з позиції наявності потреби і відповідної її задоволеності. Науковець відмічає, що важливим чинником у даній ситуації постає зрілість особистості, яка не обов'язково є тотожною віковій зрілості. Значущим є те, що зріла особистість може ставати більш автономною і незалежною від задоволення як позитивного результату. Це пояснюється тим, що якщо у попередньому періоді життя накопичилося достатньо відчуття задоволення конкретної потреби, то такий досвід змінює і погляди індивідуума, що в свою чергу тісно пов'язане із набуттям і формуванням системи цінностей і

змінами когнітивних здібностей. А.Маслоу доводить, що психічні процеси, зокрема увага, сприйняття, навчіння, запам'ятовування, забування, мислення – все це змінюється у приблизно передбаченому напрямку, який пов'язаний із новими інтересами і цінностями особи [64].

Зважаючи на те, що задоволення даної потреби вимагає від студента факультету мистецтв особистісної траєкторії розвитку, де активно задіюється цілеспрямована і мотивована поведінка, що передбачає наявність конкретних психо-енергетичних зусиль індивіда. Суттєвим чинником у даному процесі є те, що у більшому ступені копінг поведінки є керованим студентом факультету мистецтв, для нього типовим є свідомий характер, хоча така поведінка є детермінованою перемінними, які відносяться до зовнішнього характеру, а відтак визначаються культурою, оточуючим середовищем. Звернемо увагу на те, що мотиваційно-ціннісний компонент передбачає задіяння вольових якостей студента факультету мистецтв (в залежності від ситуації: настирливість, гальмування, придушення, утримання, наполегливість), оскільки детермінантами є потяги, потреби, цілі, функції, наміри і задуми, а це переміщує його внутрішні «баталії» у зовнішню реальність і відбору «інструментарію» для досягнення мотивованої мети.

Однак будь-яка майстерність має ґрунтуватися на міцній базі, що набувається у процесі навчання і перетворюється на виконавську культуру студентів факультетів мистецтв, а це в першу чергу, накопичення вокально-хорового слухацького і виконавського досвіду, без якого інтерпретаційна діяльність неможлива. Це специфічна система мистецьких координат студента факультету мистецтв, за якими він вибудовує свої навчальні дії, бачить перспективи ближнього і дальнього розвитку.

Здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів яскраво проявляє сукупність індивідуальних смаків через вибірковість музичного репертуару, адже те, що імпонує студентові у мистецькій тканині, відносно швидко, більш гостро і точно налаштовує його сприйняття, а значить і уможливорює схоплення і відображення тонкої градації динамічних і ритмічних відтінків, тембрових барв,

артикуляційних нюансів, а також зосереджує на специфічних диригентських жестах видатних майстрів, їхніх мікроруках, які є ледь помітними, на розумінні і доцільності використання певних темпів і амплітуди, натомість інші музичні твори можуть не викликати такої філігранної диференціації елементів музичного полотна вокально-хорового звучання. Отже, важливість мотиваційно-ціннісного компоненту є незаперечною.

Комунікативно-оцінний компонент забезпечує пізнавально-операційну сторону формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв і сприяє напрацюванню правильної особистісної орієнтації у мистецькій сфері. Важливо зазначити, що уміння безпосередньо пов'язані із систематизацією наявних знань, умінням проникати і розуміти музичну тканину твору, до того ж вони можуть проявлятися у двох основних площинах. Перша з них спрямовує вокально-хорове навчання студента факультету мистецтв на уміння переробляти, узагальнювати, пов'язувати, систематизувати музичну інформацію, а також почуттєві «дані» у рамках нормативних мистецьких категорій. Друга безпосередньо пов'язана з вищою мисленнєвою здатністю, а саме із здійсненням критичного аналізу, виявленням і вирішенням музичних «протиріч», висуненням нових ідей, представленням оригінальних інтерпретацій.

Поділяючи думку С.Світайло, яка зазначає, що для формування комунікативно-оцінного компонента у майбутніх учителів музичного мистецтва «важливо залучати спостереження і висновки наукових праць з мистецтвознавства (статей, монографій) про творчість окремих композиторів, про визначальні етапи (відповідно до теми, яка вивчається) розвитку хорової музики та про її особливості на кожному з них, про становлення і модифікацію хорових жанрів, їх специфіку, взаємодію і взаємовплив; ...наукові дослідження про особливості хорових жанрів (обробок народних пісень, хорів, хорових концертів, кантат, пісень) у процесі їх історичного розвитку» [47, 213].

Згідно вищезазначеному даний компонент може проявлятися у студентів факультетів мистецтв під час роботи з партитурою музичного твору і включати такі аспекти як:

- ознайомлення з музичним і літературним текстом, з творчістю композитора (творчістю певного народу, народності, окремого локального побутування у разі якщо це народна пісня);

- засвоєння авторського стилю, прийому написання та творчої спрямованості автора твору, його основних символів;

- занурення у історичний період написання, дізнання чи є більш ранні або пізні оригінали/версії;

- встановлення зв'язку між музичним і літературним текстом; проведення ретельного аналізу музичної форми, еволюцію ладотонального плану, метру і ритму;

- простеження і визначення темпу у кожному епізоді/частині музичного твору;

- ознайомлення з гармонією і голосоведенням;

- відмічання місць для цезур між музичними фразами і розміщенням необхідних позначок у голосах та інших напрямках.

Доречно буде навести думку О.Рудницької, що «категорія символу тлумачиться у контексті повідомлення певного смислу, який митець трансформував таким чином, щоб його можна було передати та зрозуміти...А оскільки символ є умовним знаком, який завжди передбачає індивідуальну інтерпретацію, специфіка мистецтва полягає у максимально повному вираженні особистісного світорозуміння і митця, і сприймаючого» [46, 35]. Отже, чим глибшим буде пізнання студента факультету мистецтв нотного тексту, тим якіснішим і осмисленішим буде його вокально-хорове навчання, що позначатиметься на вимогливості до власної концепції інтерпретації через слідування авторським позначкам, або ж, у силу своєї ерудиції, ігноруванням їх, обґрунтуванням свого рішення ознайомленням з новими історичними фактами і знаннями.

Доцільно буде зазначити, що інтерпретація кожного конкретного музичного твору вимагає знання і розуміння нотних символів, які у ньому зафіксовані, але і передбачають від студента виходу за межі, підключення усього попереднього досвіду художнього пізнання, загальної освіченості. У даному контексті варто сказати про поняття центрування як тенденції до зосередженості уваги на одиничній рисі, музичному елементі і нехтуванні іншими аспектами, що призводять до деформації інтерпретаційних концепцій.

Комунікативно-оцінному компоненту характерна здатність до розгортання таких мистецьких концептів вокально-хорової сфери є важливою стороною інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв. Доречно буде зазначити, що мистецький концепт є психічним утворенням, яке відноситься до ряду явищ суб'єктивного порядку, натомість поняття є історико-культурним явищем, яке відноситься до явищ об'єктивного порядку. Таким чином, комунікативно-оцінний компонент відображає діалектичну єдність суб'єктивного і об'єктивного. До того ж, особливості організації концептуальної структури можуть бути описані відмінними якостями, а саме: різномірністю ступенів узагальненості; інтегративністю; екстенсивністю (широтою актуального і потенційного семантичного поля); вибірковістю; інтенсивністю (насиченістю простору концепту сенсорними і емоційними враженнями). Згідно зазначеному, кожна з таких якостей мають свої шкали для визначення ступеню розгортання і згортання мистецького концепту студентами факультетів мистецтв.

Від ступеня диференційованості та інтегрованості індивідуальної понятійної системи студентів факультетів мистецтв будуть залежати такі структурні властивості музичного твору як:

- ясність-невизначеність (чіткість у свідомості кордонів між певними поняттями, їх артикульованість, міра здатності розрізняти і ідентифікувати різні елементи понятійного досвіду);

- зв'язність-компантменталізація (ступінь співвідношення понять одне з одним, коли активація одного поняття призводить до активації іншого);

- центральність-периферійність (ступінь значущості певного поняття у системі інших понять, залежність; заміщення «головних» елементів системи);

- відкритість – закритість (ступінь сприйнятливості до зовнішніх впливів і готовність варіювати форми інтерпретації у ситуації).

Здатність студентів факультетів мистецтв до оцінювання своєї інтерпретаційної діяльності базується на навичці слухати себе і простежується у детальному вслуховуванні у тканину твору, емоційну наповненість виконання, усвідомлення якості виконання, відповідну виконавську реакцію. Важливо, щоб під час навчання здійснювався активний вплив ясного чуття свого виконання на внутрішнє музичне уявлення, яке є у свідомості студента у кожному конкретному моменті. Також необхідним є залучення критичної, коригуючої і контролюючої функції, тобто уміння порівнювати реальне звучання із задуманим, де єдиним контролером може виступати розвинений музичний слух. Підтвердження даному факту спостерігаємо у роботі Н.Бедакової, яка підкреслює особливе місце музичного слуху, зокрема вокального, у навчально-виховному процесі студентів факультетів мистецтв [5].

Про проблеми щодо адекватності оцінювання студентами факультетів мистецтв власної концертно-освітньої роботи описані Т.Жигінас, яка говорить про такі прорахунки як перевагу негативних реакцій, огульну критику власних дій, неуміння виявляти причини таких дій і звинувачення у цьому інших [13, 138]. Зважаючи на те, що підготовча вокально-хорова робота більшою мірою орієнтована на самостійні форми опанування, це ставить студента у ситуацію, коли він відчуває суттєві відмінності, оскільки звучання людського голосу імітується грою на фортепіано, що не відповідає реальному звуку і не може відтворити усієї повноти, певних нюансів звуковедення. Так, специфіка вокально-хорової підготовки полягає саме у миттєвій реакції на зміни у будь-якому одному чи декількох елементах звучності, а це вимагає постійної гостроти слуху, напрацювання відносно стійкої самооцінки своїх виконавських дій, за якої студент буде впевненим у тому, що він чує і робить.

Рефлексивно-емоційний компонент охоплює яскраве втілення емоційно-оцінного відношення студентів факультетів мистецтв до своєї виконавської діяльності, а також при цьому звертаємо увагу на індивідуальну виражально-експресивну сторону вокально-хорового мистецтва. Зазначимо, що рефлексивні акти-дії студентів факультетів мистецтв дозволяють глибоко і адекватно усвідомлювати свої професійні слабкості, помічати суб'єктивні труднощі, відсутність або недостатній розвиток психологічних якостей, властивостей, звичок, які перешкоджають подальшому розвитку особистості у мистецькій сфері.

Відповідно, здатність до художньої рефлексії постає системою саморегулювання, де задіяна довільна активність особистості. У такому разі довільна спрямованість активності студента на самого себе уможливорює задоволення його професійних інтересів і амбіцій, кожного разу повертаючись до себе на більш високому рівні розвитку. Важливим є той факт, що власне оновлення, зміни, удосконалення себе студенти факультетів мистецтв здійснюють з метою своєї адекватної дії в різних системах мистецького спілкування, не лише у власних інтересах, але і у інтересах людей, з якими вони знаходиться у взаємодії.

Зважаючи на те, що вокально-хорове мистецтво передбачає виконання студентом декількох ролей, які домінують або нашаровуються в певні періоди навчання та інтерпретаційної роботи. Про такі функціональні відмінності говорить К.Пігров у своїх педагогічних порадах. Робота студента факультету мистецтв над собою має здійснюватися не лише у замкненому, уособленому внутрішньому світі, а через його власне музичне життя, виконавську діяльність, відношення до людей [43]. Тому виховання диригента має знаходитися у постійному зв'язку з практикою співу у колективі, де він набуває навичок висококваліфікованого співака-ансамбліста, вчиться вирізняти стрій і ансамбль у живому хоровому звучанні. Це є важливим, бо студент факультету мистецтв має знати чого він вимагатиме від співаків, практикувати прийоми керівництва хором чи вокальним ансамблем, вирівнювати звучання чи можливі інтонаційні

погрішності, усвідомлювати які з його мануальних навичок не є зрозумілими іншим тощо [43].

Відповідно так акумулюється виконавський, зокрема інтерпретаційний досвід, який інтегрує результати пізнання студента і відношення до того, що він пізнав і чого навчився у практичній сфері. Розширення і поглиблення досвіду супроводжується все більшим уточненням змісту мистецьких установок, позицій, відношень, цінностей, в той же час з цього процесу викристалізовується дещо постійне, стійке, типове для цієї особистості, яке унаочнюється у її смаки і ідеали. Отже, адекватність, справжність, логічність і послідовність художньої рефлексії у вигляді виконавської самооцінки може встановлюватися лише на основі реальних проявів особистості у вокально-хоровій діяльності.

Важливо відмітити, що при впливі нової для студента музичної інформації, неочікуваної або суперечливої тому, що вже було прийнято і засвоєно ним, відбувається порушення рівноваги уже складеної структури мистецьких установок, цінностей. Для відновлення рівноваги необхідна переопрацювання змісту наявного досвіду: включення нового у існуючу систему досвіду, або ж його заперечення, неприйняття. У такій ситуації здатність до художньої рефлексії дозволяє переопрацювати нове і вийти на наступний рівень самого себе.

Багатогранність формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв в процесі вокально-хорового навчання передбачає такі ключові взаємодії мистецької комунікації, як: диригент-композитор; диригент-колектив; диригент-публіка; диригент-зовнішній світ. Саме диригент оживлює нотну партитуру, привносить у неї агогіку, створює динамічні градації, артистично представляє її публіці. Важливо зазначити, що вірність академічним трактуванням сприяє успіху студента у виконанні, але не сліпе устремління до постійної новизни, а внутрішня сила усвідомленої інтерпретації. У процесі репетиційного розучування задіюється мистецька комунікація між студентом-диригентом і виконавським колективом. Вступають у силу організаторські здібності і вимоги до студента щодо правильного планування робочого часу,

уміння виявити головне від другорядного, бажання розібратися у деталях форми. До того ж, справді переконливе виконання може бути досягнуто лише тоді, коли диригент спроможний перетворити свій задум на колективний, тобто захопити увесь творчий колектив і кожного учасника.

У даному контексті доцільно навести висловлювання А.Козир, яка відмічає, що «найбільш рельєфно така професійна майстерність майбутнього вчителя музики як керівника дитячого хорового колективу проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з колективом... Комуникативність керівника хорового колективу повинна передбачати гнучкість, мобільність, вміння встановлювати контакти з учасниками хорового колективу, в чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка, ерудиція тощо» [54, 40]. Суголосно звучать думки О.Олексюк, котра до вищезазначеного додає явище емпатії і конгруентності. Емпатичність і рефлексія музиканта пов'язана з вихованою і професійно розвиненою здатністю зрозуміти, оцінити і зобразити іншу людину в своїй творчості [39]. Згідно викладеному даний показник буде відображати спроможність студента урахувувати індивідуальні прояви окремих виконавців і націлювати їх у єдине русло, не «ламаючи», а переконливо дискредитуючи, влітаючи у мистецький потік інтерпретаційної роботи.

Для створення сприятливої атмосфери, згідно позиції Ю.Юхимик, характерним є утворення «простору звучання музичного твору, що являє собою динамічний енергетично-вібраційний потік, структурований за певними законами (будова мелодій, інтервально-акордових гармонічних структур та їх послідовностей, поліфонічних ліній, тембральних співвідношень тощо), представлений власним специфічним часовим виміром, наслідком чого є становлення та розгортання особливого музичного хронотопу». Автор нагадує про особливу роль у такому процесі зворотного зв'язку і присутності «живих» комунікаційних партнерів, серед яких – музиканти-виконавці, звучачі музичні інструменти чи співацькі голоси, власне диригент, аудиторія, тобто усі ті, хто є об'єднаними присутністю у єдиному фізично-звуковому та емоційно-

смісловому просторі. Ю.Юхимик говорить, що у такому разі утворюється потужний потік спільного переживання, в якому індивідуальні реакції окремих слухачів синхронізуються з аналогічними душевними відгуками присутніх, отже виникає феномен «живої» мистецької комунікації [60, 32].

Здатність до експресивної виразності студентів факультетів мистецтв яскраво проявляється у практичній діяльності під час вокально-хорового навчання, а саме досягнення потрібного ефекту сили музичного авторитету, яке відбувається шляхом розкриття, усвідомлення ними своєї внутрішньої свободи, особистого простору, права на свою точку зору, на помилку згідно власному неповторному досвіду індивідуального сенсорного засвоєння світу. У результаті цього з'являється талановитий виконавець на сцені, професійні ресурси якого складаються з сценічної надійності, харизматичності, особистісної резистентності, творчого довголіття.

На окрему увагу заслуговують розгляд думок Т.Левшенко, яка доречно говорить про мануальну техніку в системі експресивної виразності диригента. Автор відмічає, що експресивна виразність митця «служує тонким і довершеним каналом передачі динаміки його художніх почуттів, внутрішнього відчуття і уявлення про художній образ, що проявляється в жесті, погляді та міміці диригента. Міміка має бути рухливою і жвавою, але не перебільшеною і штучно награною – вона має відповідати образному розкриттю змісту твору. Невідповідні жести і міміка диригента сприймаються як своєрідні «фальшиві ноти» [29, 97].

Діяльнісно-вольовий компонент відбиває професійну позицію і демонструє спроможність студентів застосовувати наявні уміння та навички у музично-навчальній діяльності. Професійна позиція студентів факультетів мистецтв проявляється у їх спрямованості на сферу вокально-хорового функціонування, стійкості, а також активності, це пов'язано з самовизначенням, тобто певним пошуком сенсу власної інтерпретаційної діяльності.

Здатність до прогнозування і побудови виконавської стратегії студентів факультетів мистецтв проявлятиметься через їх спроможність до внутрішнього

моделювання, передбачення бажаного результату, де керівництво поставатиме стратегічною особистісною лінією, а регулювання відіграватиме функцію позбування неузгодженості між тим, що є бажаним у інтерпретаційній версії і тим, що звучить реально. Педагогічне керівництво буде спрямоване на здійснення творчих задумів, а регулювання на збереження цілісності функціонування виконавського колективу.

Дотримуючись діяльнісно-вольового компоненту важливо, щоб студент умів передбачати загальну стратегію вокально-хорової роботи, а саме:

- виконання твору цілком;
- роботу над детальним аналізом твору;
- кінцеве охоплення музичного твору вцілому.

Також значущим є вміння розподіляти час репетиційної роботи, охоплюючи усі твори програми, що обумовлено ступенем їх складності, можливостями конкретного виконавського колективу, кількістю відведених репетицій та інших умов. Доцільно в даному контексті починати роботу з більш складних і мало відомих колективу музичних творів. Окремої уваги заслуговує виділення часу акомпанементу (якщо музичний твір передбачає його наявність), плануванню часу для роботи з солістами, поміткам щодо ясного уявлення їх інтерпретаційних намірів, домовленостям про різні моменти спільного виконання.

Сутнісним є також кількість зупинок під час репетиційної роботи, які швидко розхолоджують і втомлюють колектив. Тому найкраще, якщо студенти факультетів мистецтв демонструватимуть раціональність використання технічних зупинок, дотримуватимуться лаконічності і ясності пояснень своєї інтерпретаційної лінії, вплітатимуть попутно інші зауваження, які не зробили під час виконання. Варто звертати увагу і на те, чи відчуває студент-диригент загальну втому, розуміє стан музикантів і причину помилок під час виконання. Певна виконавська свобода і досвідченість буде проявлятися у разі, якщо студент факультету мистецтв спроможний відрізнити випадкову помилку від

систематичної, до того ж зробити такі настанови, які колектив зможе прийняти і виправить помилки під час наступного виконання твору.

Нами ураховано думку З.Корінця, а саме те, що «результат саморегуляції становить мисленнєве порівняння станів і процесів, що мали місце у власній практиці, із уже засвоєними знаннями про їх важливі форми, варіанти, формулювання висновків на основі цього порівняння», а сам процес функціонування саморегуляції митець і педагог вбачає у статичному і динамічному вимірах. Статичний вимір складається з усталеної структури, а динамічний забезпечує розвиток особистості, самопізнання і саморегуляцію, які орієнтують студента факультету мистецтв до розуміння ефективності функціонування інтерпретаційного процесу і прийняття вимог щодо необхідних рішень [26, 57-58].

Важливою складовою діяльнісно-вольового компоненту є здатність до створення власної інтерпретації. Звуковий образ, який виникає в уяві виконавця, завжди несе на собі відбиток його індивідуальності. Така індивідуальність простежується у відношенні студента до оточуючого світу, його темпераменті, а особливості мислення знаходять реалізацію у динамічності музичного образу, який він створює, його емоційній насиченості, а також у підборі засобів виразності і прийомів інтерпретації. Музикант-виконавець насичує своє прочитання твору інтонаційними і барвистими знахідками, які відображають його особистісне музичне мислення і є трансформацією даних його внутрішньо-слухового досвіду, забарвленого суб'єктивним емоційним відношенням.

Таким чином, визначена нами структура інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, яка охоплює: мотиваційно-ціннісний, комунікативно-оцінний, рефлексивно-емоційний та діяльнісно-вольовий компоненти є цілісною та взаємопов'язаною. Отже, інтерпретаційні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання нами трактуються як складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, що закріплює комплекс інтелектуальних, емоційних, регулятивних і вольових якостей особистості, що

обумовлюють створення художньо-звукової реалізації вокально-хорового твору, на основі застосування інтерпретаційних знань у практичній діяльності.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретичний аналіз інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання дозволив дійти таких висновків:

- історичний аналіз показав, що організація вокально-хорової роботи на факультеті мистецтв є багатогранною системою, яка поєднує відносно самостійні, але взаємопов'язані елементи – теоретичний, методичний і практичний, кожен з яких виконує свої специфічні функції. Теоретична підготовка, поєднуючи в собі психолого-педагогічну і фахову, спрямована на озброєння студентів знаннями основ педагогіки та психології, дає глибокі і всебічні знання спеціального характеру (музично-історичні, музично-теоретичні, художньо-естетичні). У процесі методичної підготовки студенти вивчають фахові дисципліни, які забезпечують їх готовність до навчально-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти та інших навчальних закладах. У ході практичної підготовки майбутні вчителі музичного мистецтва опановують практичні навички та прийоми, що дозволяють їм успішно здійснювати професійну діяльність, як майбутніх керівників хорових колективів та вокальних ансамблей;

- процес співацького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає такі взаємопов'язані складники: мотиваційний – усвідомлення мети й способів її досягнення, поява прагнень до досягнення мети, зацікавленість у процесі та результатах; орієнтовний (інформаційний) – забезпечення системи умов для здійснення діяльності; оволодіння інформацією про сукупність цілей, засобів і способів діяльності; виконавчий – реалізація заданих перетворень над об'єктом (ідеальним чи матеріальним) діяльності; система послідовних дій, спрямованих на досягнення мети; контрольний – забезпечення контролю за

діяльністю, зіставлення отриманих результатів із заданим еталоном, кореляція виконавчої та орієнтовної частин;

- визначаючи інтерпретацію як художньо-звукову реалізацію музичного тексту в процесі виконання музичного твору, відзначаємо, що специфіка інтерпретаційного виконання залежить від задуму автора та його індивідуальних особливостей, принципів школи або напрямку, до яких належить виконавець. Практична виконавська діяльність включає творчо-пошуковий, інтерпретаційний та виконавсько-втілювальний напрями. Організація інтерпретаційного процесу передбачає: варіативність і різноманітність організаційних форм, методів та прийомів мистецького навчання; домінування певних цілей, творчих завдань, методів, засобів та форм роботи, які спрямовані на створення художньо-музичної інтерпретації музичних творів; забезпечення діалогічності інтерпретаційного процесу, як фактору художньо-педагогічного спілкування. Учені розглядають такі різновиди музичної інтерпретації: слухацьку, редакторську, виконавську, композиторську, режисерську, технологічну та музикознавчу;

- розглянуто уміння як здатність належно виконувати певні дії, що засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань. Утворення уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання, знаннями та застосування теоретичних знань на практиці. Формування умінь проходить декілька етапів (ознайомлення, усвідомлення, самостійне оволодіння ними);

- аналіз змісту та сутності інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання здійснений на основі особистісно-усвідомленого, культурологічного та творчо-ціннісного наукових підходів. Особистісно-усвідомлений підхід розглядає специфічні форми відображення у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва тих професійно значущих цінностей, якостей даної професії, які містяться у

змістовній її стороні, що уможливорює задовольнити їх професійні інтереси та особистісні потреби, позначаються на регуляції поведінки в творчо-інтерпретаційній роботі. Культурологічний підхід до вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв спрямований знівелювати суперечності між освітньо-фаховими потребами студентів факультетів мистецтв й вимогами суспільства до них та змінними соціальними ситуаціями. Творчо-ціннісний підхід є необхідним в процесі формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва тому, що ведення внутрішнього діалогу щодо твору мистецтва уможливорює набуття людиною творчого смислу і значення;

- основними завданнями формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання є: розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду студентів; формування культури почуттів; розвиток творчого потенціалу особистості; активізація художньо-образного мислення; розвиток загальних і музичних здібностей (пам'яті, чуття ритму, музичного слуху тощо); розвиток вокально-хорових та диригентських навичок студентів; відкритість до художньо-педагогічних інновацій;

- визначено структуру інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, яка охоплює: мотиваційно-ціннісний, комунікативно-оцінний, рефлексивно-емоційний та діяльнісно-вольовий компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання охоплює різні форми готовності студента факультету мистецтв до цього виду діяльності. Комунікативно-оцінний компонент забезпечує пізнавально-операційну сторону формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв і сприяє напрацюванню правильної особистісної орієнтації у мистецькій сфері. Рефлексивно-емоційний компонент охоплює яскраве втілення емоційно-оцінного відношення студентів факультетів мистецтв до своєї виконавської діяльності, а також при цьому

звертаємо увагу на індивідуальну виражально-експресивну сторону вокально-хорового мистецтва. Діяльнісно-вольовий компонент відбиває професійну позицію і демонструє спроможність студентів застосовувати наявні уміння та навички у музично-навчальній діяльності. Професійна позиція студентів факультетів мистецтв проявляється у їх спрямованості на сферу вокально-хорового функціонування, стійкості, а також активності, це пов'язано з самовизначенням, тобто певним пошуком сенсу власної інтерпретаційної діяльності;

- інтерпретаційні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання нами трактується як складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, що закріплює комплекс інтелектуальних, емоційних, регулятивних і вольових якостей особистості, що обумовлюють створення художньо-звукової реалізації вокально-хорового твору, на основі застосування інтерпретаційних знань у практичній діяльності.

Перелік використаних джерел до першого розділу

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М. Гадалова. Київ: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80–83.
2. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. К.: ЗАТ «Віпол», 2007. 174 с.
3. Бай Шаожун. Формування самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання. Автореф. дис. канд. пед.н. 13.00.02. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 21 с.
4. Бермес І. Л. Педагогічні методи Миколи Колесси (на основі спогадів та інтерв'ювання учнів і колег маестро). Культура і сучасність. 2019. № 1. С. 68-75.

5. Бєдакова С.В. Вокально-хорове виконавство з методикою викладання (Сольний спів (для дистанційного навчання та самостійної роботи): Навч.-метод.посіб. Миколаїв: Вид-во Ірини Гудим, 2022. 250 с.
6. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224с.
7. Ван Хайлун. Творчий підхід до диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р. С. 160-162.
8. Василенко В.А. Ценность и оценка. К.: Наукова думка, 1964. 185 с.
9. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
10. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навч. пос. для студентів ВНЗ. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.в., 2008. 124 с.
11. Давидов М.А. До словника музичної педагогіки. Науковий вісник НМАУ. Вип. 14. Музичне виконавство. Кн. 6. К., 2000. С. 102-155.
12. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. М.: Музыка, 1988. 78с
13. Жигінас Т.В. методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2014. 178 с.
14. Зайцева А.В. Онтопсихологічні аспекти художньої комунікації в контексті парадигмальних змін у системі сучасної мистецької освіти. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: журнал, вип. 2 (127). Серія Педагогіка: Одеса, 2019. С. 47-52.
15. Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. Теорія та методика

мистецької освіти: наукова школа Г.М. Падалки. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. С. 357-365.

16. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 304 с.

17. Зязюн І. Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : збірник наукових праць. Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ; Харків, 2009. С. 11-22.

18. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

19. Кабрить К. В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 20 с.

20. Канерштейн М. Вопросы дирижирования. М.: Музыка, 1972. 257с.

21. Ковалик П.А. Педагогічні засади творчої взаємодії диригента з навчальним хоровим колективом. Проблеми мистецької освіти: Зб. наук.-метод.ст. Вип. 3. Відп. ред. О.Я. Ростовський. Ніжин: Видавництво НДУ ім.М.Гоголя, 2008. С.32-40.

22. Ковтун О. Формування рефлексивної позиції майбутніх перекладачів у фаховій підготовці. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. педагогічні науки. №3 (62), вересень 2018, Том 2. С .145-150.

23. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.

24. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.

25. Кононова М. Ідеальне як еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. мист. Київ, 2009. С. 12–13.
26. Корінець З. Професійна культура як чинник самоорганізації педагогічної діяльності. Вища освіта України. 2015. № 3. С. 53-58. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2015_3_9.
27. Крицький В. М. Формування художньо та дидактично доцільних знань у процесі роботи з музичними творами: метод. рекомендації. Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. 20 с.
28. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572с.
29. Левшенко Т.С. Формування експресивної творчості в процесі хорового диригування. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Вип. 16 (21). Частина 2. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. 253 с.
30. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
31. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. З педагогічної спадщини композитора. Упор. Л.О. Іванова. К.: Муз. Україна, 1989. 136с.
32. Любан-Плоцца, Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. К.: «АДЕФ-Украина», 2002. 200с.
33. Ляшенко Т.А. Регуляция эмоционально-коммуникативной активности студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. М., 1987. С. 247-299.
34. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К.: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.

35. Москаленко В.Г. Лекції по музикальній інтерпретації. Учеб. посібник. Київ ТОВ «Типографія «Клякса». 272 с.
36. Муравський П.І. Моя хорова школа. К.: Просвіта, 2014. 384 с.
37. Навчальні програми факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова URL: <https://fm.udu.edu.ua/navchalni-prohramy>
38. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Изд. 3-е. К.: «Музична Україна», 1989. 164 с.
39. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. К.: Знання України, 2009. 123с.
40. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія за заг. ред. І.А.Зязюна. К.: Наукова думка. 262 с.
41. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. К.: Освіта України, 2008. 274 с.
42. Парфентьева І.П., Матвійчук Е.О. Аналіз складових професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. № 4. С. 406-410.
43. Пігров К. Керування хором. М.: Музыка, 1964. 220с.
44. Прядко О.М. Розвиток співацького голосу: методичні рекомендації для викладачів та студентів музично-педагогічних факультетів ВНЗ. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2009. – 92с.
45. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2011. 640с.
46. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. – К.: 2002. 270с.
47. Світайло С.В. Методика роботи з дитячим хором колективом Навч.-метод. посібник для студентів. Київ: Унів. коледж Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2016. 140 с.

48. Се Сяолу. Мотиваційно-ціннісний конструкт співацької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 29. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 100-106. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.13
49. Се Сяолу. Культурологічний підхід до співацької підготовки студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 158-160.
50. Смирнова Т.А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект: ХНПУ імені Г.Сковороди. «Видавництво Ліхтар», 2008. 445 с.
51. Снідерс Ж. Может ли школа вызвать радость у детей в общении с музыкой? Секция психологии и педагогики музыки под руководством Ж.П.Маларета: Пер. с фр. Е.Бецис. Париж, 1989. С.34-38.
52. Співи та музика: Навч. посібник, ред. М. Гордійчука. К.: Рад. школа, Вид-во АН УРСР, 1959. 462 с.
53. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Вибрані твори в 5-и т. К.: Рад. шк., 1977. Т.3. 670 с.
54. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. Частина I. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2022 р. 377 с.
55. Українська музична енциклопедія. Том II. К., 2008. С. 23-45.
56. Федоришин В.І. Сучасний вектор підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до виконавської діяльності. II Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. 2018. С.8-10.
57. Філософський словник, за ред. В.І. Шинкарука. Видання 2-ге. – К.: головна редакція УРЕ, 1896. 796 с.

58. *Форми та методи самостійної роботи студента над хоровою партитурою: навч.-метод. посіб. для студ. мист. навч. закл. I–IV рівнів акредитації спец. 025 «Музичне мистецтво».* П. Й. Шиманський, В. Є. Гаврилюк, В. А. Тиможинський, В. А. Чепелюк. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 220 с.

59. Чинчева Л. *Процесуально-функціональний аналіз диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* Електронне видання, <http://rptma.dn.ua/index.php/uk/> Вип. 4. Слав'янськ: ДДПУ, 2016. С. 270-275.

60. Юхимик Ю. В. *Мистецька комунікація: специфіка “живого” спілкування з музикою. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів факультету філософії та суспільствознавства (20-21 травня 2020 року) / ред. рада І. І. Дробот (голова) та ін. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – С. 30-32*
<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33728>

61. Юцевич Ю.Є. *Музика. Словник-довідник.* Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2003. 352 с.

62. Havrilova L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). *Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano.* OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, No 1.

63. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), *Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers.* Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

64. Maslow A.H. *Motivation and Personality (Second ed.).* NY: Harper, 1970. 369 p.

65. Onfray M. *La puissance d'exister. Manifeste hédoniste.* Paris: éd. Grasset, 2006. 230 p.

66. Senge P. *The Fifth Discipline,* New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

2.1. Принципи та критеріальні особливості формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

Вокально-хорова підготовка майбутнього вчителя базується на науково обґрунтованих принципових положеннях, в яких відображені, по-перше, загальні принципи фахової підготовки спеціаліста даного профілю, по-друге, – принципи побудови єдиної системи музично-педагогічної підготовки. Найголовнішими методологічними принципами даного виду підготовки студентів факультетів мистецтв є системність, цілісність, науковість, послідовність та інтегративність. Система стає цілісністю в тому випадку, коли її окремі частини знаходяться у функціональній залежності і кожний елемент системи є наслідком стану іншого елемента, коли неможливе самостійне існування окремого елемента, а зміна однієї частини веде до зміни інших частин, тобто, коли вона є організованою системою.

Основними принциповими положеннями формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва окреслено: *принцип активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення вокально-хорових творів; принцип усвідомлення специфіки художньо-музичної мови у виконавській діяльності; принцип актуалізації широкого використання інформаційних технологій.*

Принцип активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення вокально-хорових творів сприяє усвідомленню кожної окремої складової вокального твору, розумінню своїх відчуттів і поступовому напрацюванню автоматизованості виконавських дій. Більшість

вокально-хорових творів побудовані у ладовій гармонії, що спонукає до своєрідної стійкості чи нестійкості звуків. Наукові дослідження з проблеми активізації слухової діяльності, вивчення ладо-висотних співвідношень, зокрема інтервалів, співзвуч, базовим ядром питання висувають їх емоційність сприйняття у явищі тяжіння, завершеності зворотів мелодії, фрази. Таким чином емоційне відчуття незавершеності, слабкості та мінливості позначаються на ієрархічній структурі й упорядкованості ладу, що в свою чергу вимагає від студента факультету мистецтв рефлексивних актів, які прояснюють позицію даного звуку по відношенню до іншого перед ним і після нього, так само виконання інтервалів і акордів.

Підтвердження цьому факту знаходимо у роботах З.Корінця, який акцентує питання активності слухової діяльності, особливо в ході хорового виконавства. Автор зазначає, що «співацька слухова діяльність здійснює трансформацію суб'єктивного в об'єктивне і навпаки у вигляді взаємозалежності між співацьким еталоном та власним регулюючим образом». З.Корінець звертає увагу на те, що «фізіологічною основою співацького слуху є умовно рефлекторні зв'язки, що виникають в результаті усвідомлення співвідношення характеру, звукового подразника комплексу відчуттів, одержаних від наших органів чуття» [19, 49].

У контексті зазначеного, активізація слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі виконання вокально-хорових творів буде торувати акти переходу емоційного у свідоме, що уможливіє автоматизацію даних дій і сприятиме покращенню диференційованого сприйняття музичної тканини творів, відстеження консонансно-дисонансної функцій, які лежать у основі ладу даних творів – стійкості і нестійкості. Дисонанси створюють уявлення про тяжіння; консонанс дає його природне розв'язання, після чого виникатиме відчуття заспокоєності, стійкості. Саме в такій ситуації може відбутися звикання-адаптація сприйняття студентів факультетів мистецтв, яке потрібно додатково стимулювати свідомими контрольованими діями.

Принцип усвідомлення специфіки художньо-музичної мови у виконавській діяльності щільно пов'язаний із принципом активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі виконання вокально-хорових творів. Доречно у даному контексті буде звернутися до думки С.Шипа, що «звуки – всього лише матеріал музики, який набуває художнього сенсу в інтонаційно-мовному процесі, коли вони стають засобом спілкування людей, передачі художньої інформації, вираження емоційного стану» [51, 69]. Цей вислів підкреслює значення дотримання визначеного принципу усвідомлення художньо-музичної мови студентами факультетів мистецтв. Сенс, який вони вклатимуть під час розучування і виконання музичних творів, створення палітри художніх образів буде надавати цінності і посилювати індивідуальне значення.

Автор також звертає увагу на той факт, що здатність слухового сприйняття в певних ситуаціях надзвичайно загострюється і саме в такому разі людина одержує певну інформацію. Він відстежує, що «музичне звучання здатне передавати не тільки швидкість, зв'язність чи перервність, хаотичність чи впорядкованість руху, а також його простоту чи складність, мінливість чи постійність, просторовий напрямок та інші сторони і властивості» [51, 68-69]. С.Шип проводить паралелі між мистецтвом мови, яке засноване на інтонуванні та сприйманні інтонованого звуку і інтонації у музиці як найважливішим і основним засобом художнього відображення об'єктивної дійсності.

Одним із важливих моментів усвідомлення специфіки художньо-музичної мови є розуміння поступового розгортання музичного твору у часі завдяки часовим структурам синтаксичного і композиційного рівнів форми. Тому дотримання зазначеного принципу має орієнтувати студентів факультетів мистецтв до пізнання конструктивного значення в музичній мові динамічного або акцентного ритму, звуковисотного ритму і ритму тривалостей, які разом складають структуру музичної інтонації. Слухова увага при цьому буде швидко переключатися з одного параметра на інший, що спонукає студентів до ретельної самостійної підготовки і штудіювання окремих конструкцій творів.

Іншою стороною пізнання постає розуміння типів метроритмічної організації музичного інтонування (модальний, мензуральний, тактовий). В залежності від темпоритму розгортання музичних пластів сутнісною стороною специфіки художньо-музичної мови вважаються акустичні маси звучання і пов'язані із цим плавні агогічні зміни як прискорення й уповільнення. Важливо охоплювати слуховою увагою найменші зміни у градації агогіки і вміти утримувати масу звучання в залежності від особливостей регістру і реверберації в кожному конкретному приміщенні. Особливо значущим це є для хорового, вокально-хорового, ансамблевого і оркестрового виконання, де присутнє явище злиття різних тембральних барв у єдиному звучанні.

Зміни чи стабільність звуковисотних площин дозволяють студентам факультетів мистецтв пізнати зростання напруження, а відтак і підкреслення важливості моменту у музичній інтонації, або ж навпаки його емоційне розрядження, послаблення духовної напруги. Складним для виконання як голосом, так і для збереження слухової уваги на ньому, водночас доволі специфічним прийомом є монотонія, що надає відчуття застиглості, холодності. Тому розуміння доцільності його залучення композитором у музичну мову як художню барву, що відкриває внутрішній план психічних процесів і запускає асоціативний ланцюжок у слухачів студент має продемонструвати не тільки через усвідомлення, а і вміти донести аудиторії.

Особливу роль у художньо-музичній мові відіграє здатність повноцінно розкрити образний зміст музичного твору, який є синтетичним продуктом діяльності уяви композитора і виконавця. Носієм авторських намірів у цьому акті слугує нотний запис твору, що за допомогою знакової символіки відображає об'єктивний зміст авторського задуму і загальний напрямок авторської логіки розвитку художнього образу. Знакова символіка доносить студентами факультетів мистецтв різні межі авторського задуму, про які ми зазначали вище (форму, темп, метр, динаміку, виконавські вказівки, фразування, артикуляційні вказівки), які вимагають підключення слухової уваги на кожен з параметрів. Зважаючи на те, що запис знаків агогіки, динаміки, артикуляції, а також темпові

позначення не відображають точного розуміння засобів виразності, кожен елемент нотного тексту може бути розшифрований і поданий студентами мистецьких спеціальностей по-різному, або поставлений перед вибором варіантів трактування.

Це підкреслює особливу значущість принципу усвідомлення специфіки художньо-музичної мови у виконавській діяльності. Ми поділяємо думку, наведену в колективній монографії «Людський голос», що однією із характерних навичок у виконавській діяльності вважається навичка виразності, завдяки чому відображається музично-естетичний зміст. Така виразність виконання формується на основі осмислення змісту твору та його емоційного співпережиття. Ця якість розвинена не у всіх однаково і визначається загальним та музичним розвитком, а також є результатом розвитку слуху, зокрема, вокально-моторного. Згідно зазначеного, студенти факультетів мистецтв можуть унаочнювати різні грані осягнення ними специфіки кола музичних образів, психічних станів і почуттів, які художньо-музична мова здатна зафіксувати у нотному тексті, через формування даної навички виразності. Чим більше вони зможуть пізнати і зануритися у реконструкцію закономірностей, які автор закріпив у нотному записі, тим тоншою і філігранною буде виконавська, репетиційна робота.

Підтвердження цьому знаходимо у В.Шульгіної, яка говорить про те, що «нотний запис підлягає «озвученню» виконавцем, а в навчальному процесі – учнем, який або читає нотний запис очима, в уяві відтворюючи звучання, чи розучує, а потім виконує на концерті або іспиті, чи грає з аркуша музичний твір, написаний композитором» [52, 170]. Далі автор наголошує, що «адекватність розшифрування тексту потребує не тільки наявності визначеного кола виконавських навичок, а й системи знань про музику – історико-теоретичних і естетико-оцінних» [52, 171]. Саме такі знання уможливають розуміння специфіки музично-художньої мови, торують шлях у пошуку інтерпретаційних варіантів на основі наявного естетичного і загального досвіду. Науковиця піднімає питання «озвучення» виконавцем нотного запису, тобто утворення в

його свідомості ідеальної слухової моделі, до якої він наближається в процесі розучування і всі більше прояснює відмінні особливості музичних термінів, нюансів їх виконання, що є непомітними для початківця і значущими для професіонала.

Принцип актуалізації широкого використання інформаційних технологій дотримання якого є відповідністю до вимог сучасного світу, оскільки лише в разі інформаційної освіченості й постійного оновлення обізнаності в цій сфері студенти факультетів мистецтв спроможні конкурувати і бути затребуваними у професії, а також вільно та ефективно засвоювати різні масиви музичної інформації, успішно здійснювати своє навчання. Прояв інтересу до інформаційних технологій дозволяє ознайомитися і опанувати теми, пов'язані із вивченням фізичних характеристик музичних звуків, способів їх запису і відтворення, пояснює слухове сприйняття звуку людиною і простежує основні принципи комп'ютерної генерації музичного звуку. Отже, це складатиме для студентів факультетів мистецтв певний інформаційний стратегічний ресурс, тобто «інформацію, що становить певну цінність та може бути використана людиною у продуктивній діяльності» [36, 80].

Зважаючи на те, що організація навчальної діяльності факультетів мистецтв передбачає різні форми проведення занять, а також різні форми контролю і оцінювання, студенти мають уміти презентувати свої інтерпретаційні уміння у вокально-хоровій діяльності через запис фрагментів або повного звучання музичного твору. Відтак, вони стикаються з якістю їх музичних інформаційних продуктів, що підкреслює важливість дотримання даної педагогічної умови.

Спираючись на запропоновані В.Плескач характеристики якості інформації, а це: репрезентативність (правильність її відбору і формування для адекватного відображення властивостей); змістовність (кількість семантичної інформації до обсягу даних); достатність (повнота); доступність (можливість отримання і перетворення інформації); актуальність (ступінь зберігання цінності для керування в момент її використання); своєчасність; точність (формальна,

дійсна, максимальна, необхідна); достовірність (відображення реально існуючих об'єктів з необхідною точністю); сталість (спроможність реагувати на зміни вихідних даних без порушення необхідної точності), ми вважаємо, що саме ці параметри мають бути ураховані студентами під час створення власних музичних продуктів [36, 58-60].

Спонування інтересу до інформаційних технологій може також здійснюватися у площині щодо захисту своєї інтелектуальної власності, де зроблена студентами факультетів мистецтв музична продукція виступає результатом і стає інформаційним товаром, втіленим у матеріальних носіях. Інтерпретаційні уміння студентів фіксуються у їх творчості, що за В.Плескач є «цілеспрямованою пошуковою діяльністю людини, результатом якої є щось якісно нове, яке вирізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю» [36, 119].

Спонування інтересу до інформаційних технологій націлюють студентів факультетів мистецтв до пізнання специфіки представлення звукової інформації у комп'ютерних системах. Все більшу актуальність і затребуваність такого пласту знань проголошує Ю.Олійник, а саме науковець відмічає, що «винайдення і розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх глобальний вплив на життя людини, спричинили перетворення MIDI-технології в провідну... у музичному навчанні досягнення якості звучання є однією з цілей, а в звукозапису або концертній діяльності це обов'язкова вимога. MIDI-технологія надала можливість відтворювати звуковий запис в будь-якому темпі і в будь-якій тональності,.. проводити навіть самостійні заняття з акомпанементом та зробити детальний аналіз музичного твору, що робить означену технологію незамінною в музичних навчальних закладах» [32, 8].

Варто уточнити, що інформаційні технології не мають замінювати чи конкурувати з живим виконанням і звучанням, або зміщувати позиції аудиторних занять з хорового, диригентського класу на задній план. Водночас, проявлення інтересу студентів факультетів мистецтв до зазначеного феномена надає більше можливостей для покращення якості записів виконання, розуміння

змінних акустичних характеристик, фіксації спотворень, наявності реверберації у різних приміщеннях та іншому. Також це може бути ознайомлення з існуючими і побутовими MIDI пристроями і новинками, які з'являються впродовж вокально-хорового навчання.

Отже, саме визначенні нами принципові положення (принцип активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення вокально-хорових творів; принцип усвідомлення специфіки художньо-музичної мови у виконавській діяльності; принцип актуалізації широкого використання інформаційних технологій) сприяють ефективному формуванню інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання.

Розглянемо більш детально структуру означеного феномена, його критерії і показники. *Мотиваційно-ціннісний компонент* відображає різні форми готовності студента факультету мистецтв до формування інтерпретаційних умінь у процесі вокально-хорового навчання. *Його критерієм постає міра зацікавленості й зануреності у вокально-хорову діяльність, що проявляється через комплекс схильностей до певного сприйняття умов дійсності, готовність до інтерпретаційної вокально-хорової діяльності, внутрішніх регуляторів і ціннісних установок студента.* Відповідно показниками мотиваційно-ціннісного компонента ми висуваємо: *вияв інтересу студентів до вокально-хорової роботи; потребу у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності; здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань.*

Тож, інтерес до вокально-хорової роботи виступатиме спонукою і першопричиною формування інтерпретаційних умінь студента, в процесі чого більш чітко усвідомлюється результат цієї діяльності, тобто моделюється майбутнє продукту діяльності. Відповідно, студент має зайняти активно-творчу позицію, що можливе лише тоді, коли в центрі навчально-виховного процесу будуть знаходитися його особистісні інтереси, серед яких висунутий нами показник мотиваційно-ціннісного компонента. Наявність інтересу до вокально-

хорового навчання відображає ціннісне ставлення студента факультету мистецтв, унаочнює привабливість даної діяльності через спрямованість його уваги, думок, задумів, відтак складає зміст його навчальних роздумів і дій. Тому вибіркова спрямованість сприйняття, допитливість до вокально-хорового навчання зосереджує його на предметі зацікавлення, на певному аспекті інтерпретаційної роботи, що передбачає індивідуальну активність студента факультету мистецтв.

Інтерес до вокально-хорової діяльності сприяє розширенню і поглибленню кола мистецьких знань, що надалі простежується у глибшому проникненні у зміст музичного твору, продуктивності інтерпретаційних умінь, зокрема таких як готовність до свідомих і точних виконавських дій. Це мобілізує усі ланки аналітико-синтетичної діяльності студента факультету мистецтв, уможлиблює поступове нашарування пласту нових знань щодо стилєвих особливостей композитора, конкретної епохи, домінування засобів виразності у певному історичному періоді, їх трансформацію і зміщення акцентів на інші сторони, простеження інтонаційних ліній у різних музичних формах вокально-хорового мистецтва.

Доречно у даному контексті навести думку Л.Долінської та Н.Максимчук, що професійні інтереси розвиваються у процесі навчальної професійної діяльності, спонукають до включення елементів дослідницьких умінь, здатності будувати свої життєві плани [5, 46]. Автори простежують деяку циклічну обумовленість формування і існування інтересів до професійної діяльності. Така позиція пов'язана із тим, що бажання і інтереси, на думку науковців, виступають матеріалом формування цінностей, водночас, «ціннісне ставлення лише тоді набувають суб'єктивного значення, коли трансформуються у відповідні цілі чи ідеали, тобто вони впливають на формування інтересів, поглиблюють та диференціюють бажання і потреби людини [5, 59].

Згідно зазначеному, прояв інтересу до вокально-хорового навчання задовольняє активність поточного пізнання студентів, що може проявлятися у отриманні цікавої інформації, виникненні насолоди від самого процесу пізнання

і музикування, розширенні пізнавального інтересу до оволодіння мистецькою професією, а отже і передбачають наявність зосередженості вищої стадії уваги, тобто її довільністю, яка переходить у захоплення. Ми поділяємо думку І.Зязюна, що «лише активне зосередження на вищому ступені розвитку (захоплення довільно обраним об'єктом) здатне перемогти заперечну домінанту і забезпечити необхідні для творчості умови», яка є психофізіологічною неусвідомленою установкою [12, 135].

Таким чином, інтерес до вокально-хорової діяльності свідчить про усвідомлення студентом його приналежності до певної професійної спільноти, відповідності обраній професії і моделювання себе і своєї діяльності у майбутньому через вибірковість відношення до власної виконавської діяльності, поступовий перехід від імпульсивно-інтуїтивної пізнавальної діяльності до більш контрольованої, рефлексивної, гнучкої, водночас поле-незалежної від спадкових фіксованих механізмів поведінки до таких, які сформовані прижиттєво.

Логічно постає обґрунтування наступного показника мотиваційно-ціннісного компонента, а саме потреба у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності. Зважаючи на те, що потреба, за А.Маслоу, є особливим переживанням, для якої характерним є стан занепокоєності, напруження і більш або менш явне уявлення про способи активності, якими це можна зняти [57], даний показник демонструватиме зацікавленість студента безпосередньо у інтерпретаційній діяльності, силу його бажання і професійної амбіційності у вокально-хоровому мистецтві. Окрім того, це проявляє ступінь усвідомленості ним своєї потреби, і цільової установки реалізувати свій музично-творчий потенціал у обраній галузі.

Важливо зазначити, що така установка становитиме ядро позиції студента щодо майбутньої діяльності і суттєво позначатиметься на стилі його професійного мислення. Тому потреба у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності націлює студента до якомога повнішого виявлення і реалізації своїх наявних можливостей, умінь, що ставить перед ним

вимоги чіткої диференціації музичних і мистецьких знань, спрямовує у світ набуття різного роду музичних тонкощів і передбачає ретельну обізнаність, постійне оновлення й набуття практичних умінь у вокально-хоровій сфері.

Ураховуючи вищезазначене, потреба студента у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності може в процесі навчання зміщуватися чи підсилювати різні сторони задоволення. Це, в першу чергу, стосується отримання задоволення від факту виступу, коли транслюється власна інтерпретація музичного твору, тобто представляється результат діяльності і оригінальність особистості студента як виконавця, отже цьому надається пріоритетне значення. Але задоволення за мірою мистецького дорослішання і набуття зрілості студентом може зміщуватися у бік процесу навчання і пошуку інтерпретації як множинності варіантів існування і прочитання твору мистецтва, а отже домінуючим постає не сам студент як творча одиниця, а його мистецький вклад. Така сторона задоволення демонструє більш високий рівень зануреності у вокально-хорове навчання і більш розвинене інтерпретаційно-пошукове конструювання, для якого характерним є стан підвищеної напруженості. Обидва прояви представляють розв'язання потреби у вокально-хоровому вимірі і є однаково цінними для мотиваційної сфери студента.

Підтвердження знаходимо також у А.Маслоу, який простежує закономірність трансформацій феномена задоволення, що пов'язані зі змінами у структурі характеру особистості. Такі метаморфози включають: навчальний вплив, який стає унікальним і глибоко особистісним досвідом; емоційні зміни у результаті надходження повторного досвіду; когнітивні зміни як результат досвіду задоволення-фрустрації; загальні зміни щодо установок, які пов'язані із очікуваннями і навіть стосуються філософських поглядів індивідуальності; вибіркоче визначення особою досвіду, що підлягає засвоєнню [57]. Науковець говорить про такі аспекти, як вищі потреби, які є більш пізнім утворенням. А.Маслоу простежує закономірність, сутність якої у тому, що чим вищою є потреба, тим менш вона необхідна для виживання, тим на більший строк може відкладатися її задоволення (можливе навіть повне зникнення). Також

задоволення вищих потреб є наближенням до самоактуалізації, прагнення до нього веде до більш вираженого, стійкого і справжнього індивідуалізму, який є важливим у інтерпретаторській позиції.

Згідно зазначеному, потреба у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності відноситься до вищих потреб студента і її реалізацію можуть виявити найбільш самобутні риси творчого потенціалу, водночас її задоволення є залежним від зовнішніх факторів, а отже і впливу навчального середовища, рівня зрілості вольових якостей та інших чинників. Обгрунтовучи даний показник, доцільно застосувати ще один термін А.Маслоу «копінг поведінки», який якнайбільше відображає ключові позиції задоволення потреби у самоактуалізації як складової мотиваційно-ціннісного компонента [57].

Останнім показником мотиваційно-ціннісного компонента, який у сукупності із попередніми утворює єдність, ми виділили здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань. У даному контексті варто сказати про напрацювання внутрішнього музичного «цензора» студентом, тобто такий вид активності, за якого до усвідомленої мети, підключається контроль за ходом процесів, котрі змінюються і розгортаються з позиції звирення з ідеальним мистецьким еталоном, а одиницями такої активності стають дії і практичні навички. Важливо підкреслити, що система формування цінностей не є сталою, а завжди перебуває у динамічному русі, адже актуальність деяких тем, ідей, що містяться у музичних творах, може поновлюватися чи на певний час переходити у стан мистецького спокою, а згодом розглядатися вже з позиції нових знань і переконань.

Доцільно також звернути увагу на факт, наведений Х.Хекхаузенем, що чим більше у діях буде проявлятися індивідуальності людини, тим менше на таку особистість впливають зовнішні обставини, натомість на передній план висуваються своєрідність і особливість діючого суб'єкта [58]. Відповідно індивідуальність інтерпретаційних умінь студента буде демонструватися більшою стабільністю по відношенню до ситуації і загальною стабільністю у розгортанні навчального процесу в часі. А також це надає можливість

стверджувати, що чим більше індивідуальності проявляється у студента факультету мистецтв під час інтерпретаційної діяльності, тим більш зрілим музикантом він стає.

Значущим у даному показнику є і друга його складова, яка фіксує активність мотиваційної діяльності не стільки через технічне накопичення, скільки через удосконалення художньо-естетичних переконань, яке є результатом орудування обширним пластом вокально-хорових еталонів, тобто сумою-висновком інтелектуальної роботи з множинністю музичних творів. Художньо-естетичні переконання студента стають новим нашаруванням на фундаменті знань на кожному конкретному етапі вокально-хорового навчання, оскільки розширення діапазону знань, удосконалення якості музичного мислення уможлиблюють усвідомлено приймати музичні відомості та ідеї завдяки аналізу та оцінці. Такі переконання спрямовують поведінку і вольові дії студента, адже висновків студент доходить самостійно, а не сприймає їх у готовому вигляді, відтак вони набувають більшої впевненості і переконливості музичним поглядам на світ, знання і оцінки.

Варто сказати, що ми поділяємо думку О.Щолокової, С.Шипа, які наголошують, що «під час вивчення кожного періоду розвитку культури та їх модифікацій враховується не тільки естетична своєрідність та їх соціально-культурний контекст (включеність у культурне середовище), що їх зумовлює, а й їх тривимірна внутрішня будова. Її складники: інституційний (художнє сприймання, зберігання, наслідування мистецьких категорій управління мистецтвом у соціумі); духовно-змістовний (художня свідомість епохи, образ світу, що створюється мистецтвом, концепція людини у світі, її ціннісні орієнтації та засоби художнього втілення – образна система, стиль, метод тощо); морфологічний (структура художньої системи та співвідношення в ній видів мистецтва, їх родові й жанрові особливості, роль у створенні художньої картини світу, нерівномірність розвитку окремих видів мистецтва) [40, 8]. Тому удосконалення художньо-естетичних переконань передбачає націлення мотиваційної функції і на постійне оновлення чи перегляд застиглої ціннісної

сфери студента, певну гнучкість і адаптованість до нових фактів чи більшу впевненість у своїх поглядах.

Доцільно навести думку Л.Долинської та Н.Максимчук, що «одним із основних факторів формування особистісних цінностей вважається свідомо інтелектуальна робота людини з все більш глибокого і широкого відображення дійсності, а не внутрішньо-спонтанне розгортання визначених динамічних тенденцій...ціннісна система, укорінюючись в структурі самосвідомості, виступає як необхідна установка» [5, 17]. Таки чином, студенти, які більш свідомо і контрольовано вирішують навчальні завдання у площині вокально-хорового мистецтва досягають більш високих результатів у інтерпретаторській діяльності, адже вони розуміють кожний елемент музичного практикування, його значення і взаємопов'язаність з іншими елементами.

Відповідно, удосконалення художньо-естетичних смаків, які інтеріоризуються у переконання передбачає напрацювання студентом певної установки щодо музичної інформації і культури еталонів різних епох, композиторів, напрямків, а це означає, що мають бути міцні усвідомлені обґрунтовані певними доводами погляди, які складають його мистецький свідогляд і виступають внутрішнім регулятором та установкою. Як слушно зазначає О.Целякова, «це проблема виходу людини за межі вузькоемпіричного буття, подолання себе «вчорашньої» у процесі поновлення і вдосконалення, сходження особистості до своїх ідеалів, цінностей і реалізації їх на життєвому шляху» [48, 225]. Таким чином, у даному показнику діалектично поєднуються здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань.

У тісному взаємозв'язку з мотиваційно-ціннісним компонентом знаходиться *комунікативно-оцінний*, який забезпечує пізнавально-операційну сторону формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв і сприяє напрацюванню правильної особистісної орієнтації у мистецькій сфері. Його *критерієм ми вбачаємо міру обізнаності та систематизованості фахових знань студентів факультетів мистецтва для вільного орієнтування і*

оцінювання своєї інтерпретаторської діяльності на професійній ниві. Показниками комунікативно-оцінного компонента є: здатність розуміти музичний текст на основі розшифрування символів, категорій, контексту; здатність розгортати і згортати мистецькі концепти, актуалізуючи різні концептуальні структури; здатність до адекватного оцінювання якості власної інтерпретаційної діяльності.

Здатність студентів розуміти музичний текст на основі розшифрування символів, категорій, контексту постає професійною вимогою для набуття інтерпретаторських умінь, оскільки це уможлиблює доступ і вільне оперування обсягом мистецьких знань, котрий є оптимальним для пізнання закономірностей вокально-хорового мистецтва. У результаті такої діяльності студент робить узагальнення, а також яскраво проявляє індивідуальні способи мислення. Для набуття інтерпретаторських умінь важливо бути спроможним виявляти як очевидні, явні, так і приховані закономірності музичного мистецтва, що у своїй сукупності надає матеріал і інструментарій для побудови різного рівня змістовних інтерпретацій.

Спираючись на погляди Л.Виготського, звернемо увагу на той факт, що кожна нова структура узагальнень мистецького, зокрема вокально-хорового, пласту знань студента виникає у пірамідальній або концентричній формі. Тобто на узагальненні попередніх елементів, структури музичних явищ (нота, мелодична лінія, метарівень мелодії; мотив, фраза, речення, період, частина музичного твору; інтервал, акорд, гармонія та ін.), а не знов протореному шляху, як своєрідна надбудова узагальнень. Згідно позиції ученого, одна із понятійних рис такого мистецького мислення стає мірою їх узагальненості, тобто місця даного поняття у системі інших понять, що позначається на його «тривалості» і «широті» (рівень спільності з іншими музичними явищами і поняттями, які задають коло і поле можливих мисленневих операцій).

Розшифрування нотних символів також є багаторівневою і багат шаровою діяльністю, яка не зводиться лише до прочитання нот і їх метро-ритмічної організації. Розвиток музичних думок, емоційно-змістове наповнення,

наявна система позначень різних засобів виразності постійно перебувають у динамічному русі і передбачають удосконалення видів нотного зображення. Тому студенти факультетів мистецтв мають уміти читати різні види нотного запису вокально-хорової музики, точно визначати виконавський склад, на який розрахований даний твір, розумітися на написанні різних аколлад, різних ключів, різних видів партитур хорових творів, виявляти провідні і другорядні завдання під час прочитання літературного тексту, ретельно розбиратися у позначеннях характеру звуковедення, а саме:

- способи звуковідтворення і прийоми співу, нюансів;
- наявність колористичних прийомів, табулатури;
- динамічних і темпо-ритмічних вказівок;
- умовних позначок, які застосовуються у записі народних пісень тощо.

Як слушно зазначають В.Доронюк і Ж.Зваричук, «вивчення мелодії поглиблює розуміння художнього образу, а вивчення хорових партій створює загальну картину хорової палітри... знайомство з творчістю авторів дає можливість диригентові знайти невідомі риси музичного образу. Знайомство з біографічними даними, творчим доробком, епохою, в якій творили автори, допоможе висвітлити історію написання музичного твору, причини, що спонукали авторів звернутися саме до таких художніх образів...важливим елементом аналізу хорового твору є вивчення засобів музичної виразності, за допомогою яких розкривається художній образ» [6, 191-196].

Тож, прояв когнітивних умінь студента на кожному з вищезазначених етапів роботи з вокально-хоровим твором буде відбивати їх глибину розуміння через повноту розшифрування нотних символів, уміння безпомилково визначати музичні і мистецькі категорії, знаходити спільні точки полів у цих категоріях, розглядати музичний твір у різних масштабах контексту (сміслові значення окремої тональності, мелодичного ходу чи метро-ритмічної лінії, емоційне асоціювання з різними видами почуттів і настроїв, виділення ідейного наповнення – саркастичне, піднесене, урочисте та ін.).

У вокально-хоровому мистецтві сутнісним і специфічним навчальним актом є набуття балансу між різними елементами звучності, які у процесі виконання можуть висуватися на передній план, підсилюватися чи навпаки створювати атмосферний фон для домінуючого засобу виконавської виразності. Тому студент, демонструючи даний показник комунікативно-оцінного компонента, має бути спроможним приймати деяку множинність аспектів виконавської ситуації.

Наступним показником комунікативно-оцінного компонента ми вважаємо здатність розгортати і згортати мистецькі концепти, актуалізуючи різні концептуальні структури. Ми спираємось на думку О.Рудницької, яка проголошує, що «специфіка художньої концепції людини полягає у розкритті світоглядної проблематики через суб'єктивний внутрішній світ художніх персонажів (окремих особистостей), їх аналіз і систематизацію, створення художньої типології особистісного світосприйняття» [25, 29]. Науковиця зазначає, що конкретний художній твір являє собою багатшарову структуру (матеріальне; образно-смісловне; ідейно-художнє). Вона переконливо доводить, що твори музичного мистецтва втілюють світоглядні установки, естетичні й моральні ідеали певної епохи, етносу, «серцевину» соціального способу життя і мислення.

Підтвердження сказаному знаходимо у О.Шевнюк, яка звертає увагу на те, що «людина проявляє себе не тільки як пасивний «продукт окультурення», тобто як механічний транслятор засвоєння нею нормативних зразків, а й як активний інтерпретатор...Саме в процесі інтерпретаторської та інноваційної практики людей відбувається динамічний розвиток культури, її еволюція» [50, 62]. Таким чином, студенти факультетів мистецтв повинні уміти сприймати і розгортати мистецький концепт з позиції засвоєння об'єктивних сторін, а також поєднувати це із якостями активного інтерпретатора, суб'єктивного носія і транслятора даного твору у певному історичному середовищі.

Доцільно буде прийняти погляди В.Кременя, який піднімає питання щодо тотожності смислів сучасної інтегративної суперкультури, їх уніфікації з

втратою індивідуальності, а також питання щодо існування традицій, парадигм мислення, які мають проходити процеси критики і відкидання «старих» цінностей. Учений звертає увагу на той факт, що у сучасному світі домінує тенденція до руйнування старих «еталонів», натомість із-за прискорення часових рамок, ситуація не дозволяє новим символам адаптуватися до традиційної знакової системи, відповідно майже відсутнє прирощення культурних цінностей, що призводить «до стирання традиційних відмінностей між дозволеним і недозволеним, нормальним і ненормальним, сакральним і світським, допустимим і неможливим» [46, 32]. Згідно цієї думки, студенти факультету мистецтв мають чітко диференціювати різні категорії музичних творів і понять, зберігати певну «чистоту» відтворення попередніх вокально-хорових надбань, водночас бути відкритими до застосування інноваційних засобів музичної виразності, нових музичних форм та ідей.

Актуальними у цьому контексті є погляди М.Холодної, яка наголошує, що «основою психологічного зростання є прогресуюча диференціація та інтеграція індивідуального понятійного досвіду. Чим вище рівень абстрактності, тим більш виражена здатність суб'єкта переступати межі безпосереднього досвіду і мисленнево переміщатися у рамках більш віддалених просторово-часових, семантичних і смілових «ментальних відстаней»» [47, 37]. Тож, даний показник комунікативно-оцінного компонента демонструє різні ступені диференціації музичних понять і здатності знаходити нові поля інтеграції студентами факультетів мистецтв.

Відповідно зростання концептуальної складності індивідуальної понятійної системи студентів утотожнюється не лише із збільшенням кількості понять (диференціацією), а і посиленням зв'язків між ними (інтеграцією), що також є розширенням внутрішнього ментального простору за рахунок збільшення кількості правил комбінації, порівняння і інтерпретації музичних творів. А здатність актуалізувати різні концептуальні структури буде виявлятися через певний внутрішній оцінний стандарт, який «фільтрує досвід».

Ми ураховуємо думку сучасної науковиці П.Харченко, яка відмічає, що «контакт людини з твором не може зводитися лише до його «прочитання». Він передбачає активне співвіднесення зображувальних і виразних елементів із самою діяльністю, з особистим досвідом суб'єкта з метою не просто правильно зрозуміти зміст, але й за його допомогою осмислити навколишній світ...специфіка мистецтва вимагає «перекодування» в структурі художнього мислення, переводу категорій на мову відношень елементів художнього відображення» [24, 74-75]. Автор говорить про те, що конкретизація змісту музичного твору з метою трансляції його слухачам призводить до появи особистісно-значущих смислів. Відтак, даний показник підкреслює наскільки студенти факультетів мистецтв спроможні «переводити» твори музичного мистецтва із архівованого друкованого формату у сприйнятливі сучасному суспільству форми, надавати їм реального життя через озвучування, збагачуючи власну інтерпретаційну діяльність новим репертуаром.

Цікавим у даному контексті є погляд Х.Ніколауса щодо суб'єктивної сторони інтерпретації музики минулого. Автор розглядає відмінні підходи до музики і способи її відтворення. Одним із них він висуває перенесення музики в сучасність, а другим – намагання «показати її через примат епохи, в яку вона виникла» [29, 6]. Дослідник торкається питання інтерпретації з позиції адекватності розгортання мистецького концепту, а саме він говорить, що «первинна ідея лишається у сфері домислювання, особливо, коли йдеться про музику віддалених епох. Інформацією, яка виявляє наміри композитора, є виконавські вказівки, інструментовка і численні, безліч разів змінювані манери виконавської практики, обізнаності з якими композитори природно очікували від своїх сучасників» [29, 6].

Тому, останнім показником комунікативно-оцінного компонента ми виділили *здатність до адекватного оцінювання якості власної інтерпретаційної діяльності*. Зазначимо, що більшість педагогів-музикантів у своїх настановах учням звертають увагу на те, що від оцінювання останніми власної музичної діяльності залежить якість виконання, а також їх

еволюціонування як музикантів. Зважаючи на це, основними напрямками у набутті інтерпретаційних умінь в процесі вокально-хорового навчання є накопичення виконавських навичок і вміння представляти публіці своє розуміння музики, кожен з яких вимагає гостроти і критичного сприйняття власного виконання, що суттєво відрізняється від контролю виконання кимось іншим.

З цього приводу Н.Бедакова зазначає, що такий слух є «комплексом психічних та інтелектуальних здатностей сприймати та відтворювати звукові враження, орієнтуючись на висотні й ладові співвідношення звуків, темброву належність, метроритмічну організованість, ритмічні послідовності й комбінації, динамічні відтінки та їх розвиток, гармонічні засоби та процеси, структуру творів музичного мистецтва, а також здатність зберігати у своїй свідомості музичну інформацію, необхідну для професійної діяльності» [3, 53]. Це вкрай важливе вміння саме у вокально-хоровому навчанні, оскільки студент має доступ до вокально-хорового колективу лише під час репетиційної та концертної роботи. Відповідно він має максимально пильно і невідривно вслухатися у живе звучання, тримати у активному стані своє музичне мислення, здійснювати самоаналіз та самооцінку власного виконання, для миттєвого реагування на зміни необхідними діями, які будуть максимально наближати звучання до його інтерпретаційного задуму.

Подібні думки у сфері диригентського навчання висуває Л.Немцова, яка говорить про необхідність «зосередити увагу студентів на умінні контролювати технічні складові диригентської техніки, контролі мануальної свободи, володінні переконливим жестом», для цього «здобувач повинен усвідомлювати особливості свого мануального апарату («затиснутість» рук, нечіткість усіх складових ауфтакту, скутість корпусу чи безпідставне розгойдування, відсутність міміки та ін.) та розуміти способи та прийоми до вдосконалення. Адже саме шляхом удосконалення технічно-практичних навичок мануальної техніки можна втілити художньо-творчих задум, навчитися здійснювати інтерпретацію партитури хорового твору» [28, 6].

Сучасний дослідник С.Шип говорить про особливості інтонаційного строю як закономірність інтервальних співвідношень у звуковисотній модуляції музичного тону. Автор наголошує, що «дана закономірність виникає не інакше як у самій практиці музичного інтонування й існує перш за все у вигляді слухових уявлень». Водночас, науковець підкреслює той факт, що стройові системи лише відносно автономні, оскільки співвідносяться з панівними у конкретній музичній культурі слуховими еталонами строю, тобто відповідають уявленням про правильні інтервали музичного інтонування [51, 100]. Згідно цьому, питання чистого (гармонічного) і піфагорового строю постає найскладнішою проблемою у практиці вокально-хорового співу а capella, адже майстерні хормейстери й виконавці вирішують його за допомогою тонкого нюансування висоти тих чи інших тонів у лініях голосів та співзвуччях [51, 107].

Важливою стороною даного показника комунікативно-оцінного компонента виступає напрацювання уміння чути саме вокально-хорові характеристики звучання, оскільки студент може чудово розрізнити акорди, інтервали, які видобуваються на музичному інструменті, проте не бути спроможним виокремити ті самі співзвуччя у голосовому виконанні. До того ж, таким елементам вокально-хорового співу як ансамбль, унісонне звучання та інше можливо навчитися, а тим більше адекватно оцінити, лише в процесі практичної підготовки. Суголосно до даної думки висловлюється О.Коломоєць, який звертає увагу на гру хорової партитури з неможливістю дотриматися певних нюансів звукоутворення. Серед них виконання крещендо на одному звуці, зображення ланцюгового дихання, повільне закінчення промовляння слів, уміння виокремити будь-який голос, відобразити темброве співвідношення голосів, напрацювати поняття про теситуру та інше [17, 140-143].

Про значення оцінної діяльності піднімає питання Г.Падалка, а саме науковиця наголошує, що «естетичні погляди і ціннісні орієнтації студентів в період навчання активно формуються, необхідно особливої уваги надавати оцінній діяльності, акцентованому її впровадженню до навчально-виховного процесу. Формування оцінної діяльності є одним з найістотніших факторів

формування музичних смаків» [33, 8]. Ми поділяємо думку автора, що естетична оцінна діяльність постає об'єднуючою ланкою між пізнавальною і перетворюючою діяльністю, завдяки чому студенти освоюють мистецтво виконавської інтерпретації. Алгоритм такої діяльності полягає у низці взаємопов'язаних дій, а саме сприйнятті, аналізі, узагальненні отриманих уявлень, порівнянні естетичних явищ і аргументації естетичного судження.

Рефлексивно-емоційний компонент частково перекликається з когнітивно-оцінним, оскільки у ньому яскраво втілюється емоційно-оцінне відношення студентів факультетів мистецтв до своєї виконавської діяльності, а також унаочнюється індивідуальна виражально-експресивна сторона вокально-хорового навчання. *Критерієм рефлексивно-емоційного компонента ми розглядаємо ступінь спроможності студентів до розуміння власної вокально-хорової практики з метою усвідомлення проблем, зон труднощів та емоційну виразність у процесі навчання. Показниками ми виділили: здатність до художньої рефлексії; готовність до здійснення мистецької комунікації; здатність до експресивної виразності.*

Здатність до художньої рефлексії є обов'язковою складовою будь-якої мистецької діяльності, тим більше виконавської, коли задум композитора транслюється зовні через залучення суб'єктивного досвіду інтерпретатора. Ми спираємось на трактування А.Козир, що «мистецька рефлексія вчителя музики є інтегрованою психологічною якістю особистості, що визначається дієвим емоційним станом готовності до музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності у нестандартних ситуаціях. Мистецька рефлексія – це здатність до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження, музична та музично-педагогічна діяльність, що має продуктивний, пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін» [16, 200-201] Особливо цінним для нашого дослідження зауваженням науковця у даному питанні є те, що для

рефлексії студентів факультетів мистецтв характерним є перехід з поведінкового на діяльнісний, суб'єктивний рівень прийняття рішень у процесі навчання.

До основних функціональних обов'язків студента, згідно думки К.Пігрова, входить виконання ролі музиканта, хормейстера, педагога, диригента, артиста-виконавця. Педагог фокусує увагу молодих музикантів на тому, що «перед виконавцем постає проблема самостійного трактування твору: потрібно розгадати і відчувати наміри композитора і довести до слухачів те, що він хотів би виразити...тільки артист, завдяки художній інтуїції, може проникнути у таїну композиторського задуму і своїм виконанням «захопити» слухача чарами мистецтва...художня інтуїція поза належним музичним вихованням і освітою не може бути умовою для вичерпного розуміння і виконання музики...артист-виконавець перш за все має бути озброєним музичними знаннями, які уможливають детальний і всебічний аналіз твору. Знаючи будову твору, він буде шліфувати деталі цілого до найдрібніших частин» [35, 143-144]. Таке шліфування потребує глибокого рефлексивного усвідомлення кожної деталі, єдиного художнього задуму студентами факультетів мистецтв.

Інтерпретацію як наслідок і грані особистісного розуміння розглядають І.Гринчук та О.Бурська, зосереджуючи увагу на «розумінні розуміння», тобто на рефлексивній діяльності майбутнього педагога-музиканта. Автори зазначають, що «міркування над своїми діями» ґрунтується на вербалізації, внутрішній мові, яка є єдиною формою становлення і розвитку. Дослідники конденсують зміст рефлексії у «усвідомленні особою своїх дій, свого «Я», що перетворюється на показник рівня свідомості, мисленнєвого потенціалу і є чинником наступної професійної реалізації майбутнього вчителя музики, адже його самоаналіз, з одного боку, є видом педагогічної діяльності, а з другого – чинником удосконалення педагогічного процесу в цілому» [4, 56].

Кожен студент факультету мистецтв на основі відображальної функції пізнання здатен акумулювати зовнішні впливи, які він отримує у процесі вокально-хорової діяльності. Зберігаючи досвід такого пізнання і емоційного відношення до пізнаного, він встановлює певні зв'язки, співвідношення між

минулим і дійсним, виділяє для себе дещо стійке, постійне у цьому досвіді і потім реалізує його у дійсному, пов'язує дійсне із майбутнім, проектує дійсне на майбутнє.

Варто буде зазначити і про те, що ясність і адекватність музичних цілей, міцність і здатність протистояти несприятливим обставинам і боротися за реалізацію своїх ідеалів передбачає глибоке розуміння себе, своїх прагнень, правильну оцінку своїх можливостей. Як відмічає І.Чеснокова «логіка розвитку самосвідомості є такою, що на певній віковій стадії у людини необхідно актуалізується потреба у активному відношенні до себе, у самостійній побудові власної оцінки своїх досягнень у поведінці, діяльності, перш за все навчальній, в устремлінні діяти на основі цієї оцінки» [49, 133].

Наступним показником рефлексивно-емоційного компонента є *здатність до мистецької комунікації*. Найпоширенішою формулою мистецької комунікації є та, яку запропонував Б.Асаф'єв, а саме «композитор-виконавець-слухач», однак у вокально-хоровому мистецтві роль виконавця поділяється ще на ролі диригента і колектив (хор), де диригент задає свою інтерпретацію музичного твору і досягає диригентськими засобами того, щоб цю інтерпретацію озвучили співаки хору. Важливим моментом є те, що музика передбачає як масову, так і індивідуальну форми спілкування, де комунікативна діяльність в більшості випадків виявляється вирішальною і найскладнішою у роботі.

Виконавські здібності студентів факультетів мистецтв проявляються тоді, коли необхідно підлаштувати характеристики співацького голосу, які змінюються в залежності від того чи іншого просторового уявлення співака. Відповідно, якщо диригент буде мислити про розвиток художнього образу в уяві просторово, то його диригентський показ як акт мистецької комунікації також зміниться і це відобразиться на звучанні хору.

Іншу сторону мистецької комунікації висвітлено у роботі Ю.Юхимик, яка позиціонує деяку вимушену деформацію смислів навчальної діяльності і форм навчально-виховного процесу під час карантинного періоду. Науковиця справедливо простежує зміни у «особистісному знайомстві з художніми

феноменами процесуально-виконавського мистецтва і властивою для них інтерпретаційною багатоваріантністю їх об'єктивації різними творчими колективами чи окремими виконавцями, що активно впливає на художньо-сміслову неоднорідність часто цілком різних у підсумку виконавських варіантів» [54, 31].

Дослідниця відмічає, що «численні зразки виконавських інтерпретацій розкривають нові смислові пласти та окремі смислові нюанси навіть на перший погляд знайомих творів, сприяючи поглибленню емоційної реакції слухача, катарсичному переживанню музичних феноменів, а у підсумку – особистісній духовній еволюції» [54, 31]. У даному процесі вкрай важливим є активне живе спілкування у театрі, філармонії, органному залі, на концертних майданчиках, оскільки спілкування з музикою через запис може перетворитися на «перегляд чи прослуховування зафіксованого одноваріанту без можливості особистого повноцінного цілісного занурення в атмосферу безпосереднього розгортання-творення щирої духовно-звукової комунікації.

Мистецька комунікація у часі і між поколіннями висвітлена у роботах А.Пелипенка та І.Яковенка. Автори піднімають питання інваріантності смислів, які породжуються творчою активністю людства та існують у кодифікаційних системах культури. Цінним у їх поглядах для нашого дослідження є те, що такі смисли можуть за допомогою мистецької комунікації набувати раціонального вираження, активно транслюватися, а можуть і залишатися прихованими, існувати у іманентному вигляді у глибинах людської душі.

Відповідно здатність студентів факультетів мистецтв активізувати таку приховану мистецьку енергію засобами вокально-хорової діяльності, включити у мистецьку ситуацію інших виконавців буде яскравим проявом даного показника. Підтвердження знаходимо у роботі В.Шульгіної, яка, спираючись на концепцію М.Кагана, відмічає, що «спілкування може бути як пряме, так і опосередковане об'єктами культури», а також те, що «спілкування є практичною активністю суб'єкта, спрямованою на інші об'єкти», яке комунікацію перетворює на суб'єкт [52, 99].

Останнім показником рефлексивно-емоційного компонента ми вважаємо здатність до експресивної виразності. Обґрунтовуючи даний показник, ми погоджуємося з думкою О.Михайличенка, що в основі підготовки майбутніх учителів і виконавців знаходяться навички впливового спілкування, від якого залежать не лише якості взаємовідносин у колективі, але і результативність діяльності [26, 4].

Науковець апелює до двох вирішуючих моментів щодо взаємодії особистості з оточуючим середовищем, в якому вона безпосередньо контактує з іншими, а саме до: характеру впливу обставин життя на особистість; активність особистості, яка впливає на обставини з метою підкорення їх своїм потребам і інтересам [26, 66]. Для нашого дослідження цінним є саме друге твердження, де студент факультету мистецтв займає активну позицію. Окрім того, О.Михайличенко розглядає почуттєвий вплив викладача на аудиторію через ядро зовнішньої та внутрішньої педагогічних технік, до складу яких включає: зовнішній вигляд, хода, осанка, погляд, рухи, жести, міміка, пантоміміка, мовленнєві характеристики (артикуляція, дикція, інтонація, орфоепія, лексика тощо).

Науковець також зазначає про важливі професійні, комунікативні й перцептивні, особистісні і креативні якості, серед яких у даному показнику рефлексивно-емоційного компонента ми виокремлюємо знання засобів виразності і зображувальності, методів і прийомів ефективної передачі матеріалу, уміння використовувати різні засоби навчання з урахуванням психолого-педагогічних і вікових особливостей контингенту аудиторії. До них відносяться здатність організовувати багатосторонній процес спілкування на рівні повного взаєморозуміння (товариськість, проникливість, інтуїція, поважність, толерантність, рухливість логіки мислення і прийняття рішень тощо); спираючись на загальнолюдські моральні цінності (доброзичливість, справедливість, об'єктивність, вимогливість, принциповість, відповідальність, висока моральність та ін.); здатність до впровадження незвичних ідей, рішення

проблем нестандартних ситуацій, застосування різних інтерпретацій, тлумачень образів, засобів виразності і зображувальності [26, 79].

Виконавська воля, здатність до інтерпретування виступають як емоційно-комунікативний фактор музично-виконавської діяльності. Це спроможність студента задавати творчий імпульс, за допомогою якого утворюється єдиний мистецький простір, емоційний контакт з колективом і аудиторією. Виконавець засобами інтерпретування твору заряджає аудиторією своєю енергією, насичує любов'ю до музики, наповнює безпосередністю почуттів, які відчуває. Активну роль у цій ситуації відіграє невербальний вираз емоційного стану – зовнішні ознаки яких є індивідуальними. Шляхи невербальної взаємодії музиканта з аудиторією реалізуються також засобами артистизму і сценічності. Доцільно зазначити, що у більшості наукових джерел тлумачення артистизму зводиться до розуміння його як особливої здатності комунікативної дії на публіку шляхом зовнішнього вираження артистом внутрішнього змісту художнього образу на засадах сценічного перевтілення.

Сутнісним для нашого дослідження є те, що артистизм є засобом емоційного вираження комунікативних потреб виконавця, проте він може проявлятися по різному. Є прояви артистизму, коли присутня захопленість творчим процесом, яка трансформується у зосередженість на виконавських задачах, в результаті чого з'являються звукові форми, прослідковується логіка розкриття музичної дії. Тісно пов'язаними з артистизмом є сценічні рухи, які мають яскраво виражену комунікативну функцію: рухи, які виражають емоційно-образний зміст музики (здійснюються під час виконання музики) і рухи, які виражають відношення артиста до публіки (уклін, посмішка, постава, погляд). Також існує ще одна група сценічних рухів, які пов'язані із саморегуляцією і психоемоційним станом музиканта. Вони обумовлені змістом музики, і виявляються через психофункціональний фон і емоції. Відповідно це такі рухи як ті, що регулюють режим дихання, мімічні рухи (посмішка, зосередженість, впевненість і та ін.), рухи, які відволікають увагу музиканта-виконавця від публіки.

Т.Левшенко справедливо зазначає, що експресивна виразність диригента є багатогранною у своїх функціях, вона обумовлена і пов'язана з характером самого твору і переживанням образного змісту студентами. Великого значення у даному процесі відіграють накопичені життєві емоції, які уможливають глибше проникнути у образну сутність конкретного музичного твору, а також є чинниками розвитку інтелектуально-емоційної культури майбутніх спеціалістів. Водночас, на думку науковиці, студенти факультетів мистецтв мають володіти чіткими жестами і яскравою мімікою. Автор виокремлює у експресивній виразності диригентські жести, які фокусують кількісні (силою і амплітудою) і якісні (манера звуковедення, загальна емоційна пластика рухів, роль кисті) характеристики [22, 97-98]. Це задає загального настрою усьому складу виконавському колективу у тому разі, коли рухи є природними, еластичними, не напруженими.

Діяльнісно-вольовий компонент відбиває професійну позицію і демонструє спроможність студентів застосовувати наявні уміння та навички у навчальній діяльності. Зважаючи на те, що професійна позиція студентів факультетів мистецтв проявляється у їх спрямованості на сферу вокально-хорового функціонування, стійкості, а також активності, це пов'язано з самовизначенням, тобто певним пошуком сенсу своєї інтерпретаційної діяльності. Відтак, самовизначення передбачає вибір особистістю цілей і засобів самореалізації, в яких проявляється сила свідомої обдуманної дії в конкретних ситуаціях. До таких ситуацій відносяться проблемні, коли студенти постають перед необхідністю здійснювати вибір. Це обумовлює визначення *критерієм діяльнісно-вольового компонента* *готовність студентів факультетів мистецтв до інтерпретаційної вокально-хорової діяльності і міру прояву вольових якостей. Показниками даного компонента ми висунули здатність до прогнозування і побудови стратегії вокально-хорової роботи; прояв здатності до резистентності та диригентської волі; здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності в процесі вокально-хорового навчання.*

Здатність до прогнозування і побудови стратегії вокально-хорової роботи дозволяє проявити організаторські здібності студентів факультетів мистецтв у процесі навчання і роботи з учнівським колективом. Ми урахуємо думку Т.Потапчук, яка говорить, що від оволодіння прийомами організації спілкування із учасниками колективу, від здатності організувати колектив і себе для досягнення запланованого результату (відвертість своїх тверджень, уміння переорієнтовуватися на правильний напрямок, емоційність мови) залежить морально-психологічний клімат у колективі, рівень його соціально-художньої діяльності [37, 105-106].

Окрім того, даний показник виявляє управлінські можливості діяльності студентів через узгодженість виконавських дій учасників на основі їх творчих установок. Це здатність об'єднати усіх учасників навколо своєї художньої позиції. Отже це уміння передавати засобами зовнішніх знаків свої наміри, інтерпретаційний задум. Кожен з етапів вокально-хорової роботи має бути чітко і ясно спланованим, мати послідовність виконання конкретних завдань і цілей на кожному із теоретичних і практичних занять, потенційно включати можливі ускладнення у роботі, мати часовий регламент й передбачати методи і прийоми роботи. Відповідно це урахує здатність студента до організації власної діяльності і впливу на керовану систему як виконавський колектив, а для цього необхідним є напрацювання стратегії виконавського процесу, вирішення організаційних питань, мистецької стимуляції хористів.

Як зазначає Г.Єржемський, у даному контексті важливу роль відіграє момент напрацювання колективної самосвідомості. Вона має значення там, «де існує творче задоволення від сумісної професійної роботи...творчий колектив виникає у результаті напрацювання єдиної системи художньо-ціннісних орієнтацій, які приймаються і неухильно дотримуються усіма його учасниками у процесі сумісної діяльності» [7, 52]. Саме тому важливою для студента є здатність до прогнозування і побудови вокально-хорової роботи як у репетиційній, так і концертній формі.

Цінним для нашого обґрунтування є і те, що науковець апелює до оптимізації процесу керівництва колективом, яка залежить не лише від постійного удосконалення стилю, методу і системи керівництва, а також є наслідком правильного виховання колективу, доцільного формування його зустрічної активності. Лише у такому разі утворюються найкращі умови для творчості і з'являється оперативний простір для напрацювання і здійснення загальної стратегії виконавського процесу [7, 47].

Змістом керівних дій студента є інформаційні процеси, які побудовані на «знакових» (мануальних) діях, за допомогою яких студент-диригент впливає на психіку виконавців, досягаючи від них необхідних творчих результатів. Такі дії виникають на попередньому досвіді студента і його внутрішньому моделюванні майбутнього художнього результату, а значить і на «випереджуючому відображенні». Метою дій студента є узгодженість виконавських дій-реакцій хористів і спрямованість їх до єдиної художньої концепції, єдиного відчуття характеру, тембру, драматургії і наступної побудови засобів хорової звучності.

Неабиякого значення у цьому має переконливість, яскравість волевого посилу диригента, його смислова змістовність, ясність мети, яку він ставить перед колективом. Найголовніше, на думку Г.Єржемського у даному питанні є вміння здійснити часові установки реагування, у передчутті майбутнього результату, в умінні «зібратися разом», у концентрації уваги і «уловлюванні» моменту злиття психіки музикантів у єдину «колективну волю» [7, 49].

У зв'язку з цим піднімається питання достатнього рівня стабільності у досягненні художніх результатів, усвідомлених методів і умінь. Доцільно буде спертися на методичні поради видатних педагогів-диригентів, таких як А.Авдієвський, Г.Дмитрієвський, М.Канерштейн, П.Ковалик, Я.Мединь, К.Пігров, К.Птиця та ін. [1; 15; 35]. У переважній більшості цінного досвіду окреслених музикантів є вказівки щодо напрацювання репетиційної роботи студентом-практикантом з різними типами хорів, які збігаються у тому, що в умовах учбових хорів має бути завчасно продуманий план проведення репетиції, інакше завжди не вистачає відведеного часу, щось залишається недоробленим,

нез'ясованим. Так, М.Канерштейн зазначає, що прагнення діяти без плану незмінно приводить до втрати перспективи, неумінню виділяти найголовніше, до самопливу і розкиданості... не можна завчасно передбачити питання, які можуть виникати під час репетиції за живого звучання. Але кількість репетицій, ступінь складності творів, які включені у програму дозволяють скласти свій план.

Ми поділяємо думку А.Кифенко і Х.Голян, що специфіка роботи з хором колективом вимагає від студента уміння керувати великою кількістю виконавців, встановлювати з ними творчий контакт, комунікаційний зв'язок [14]. Тому студент має навчатися аналізувати поточний стан вокально-хорових умінь колективу, виконавських можливостей, демонструвати навички самостійної підготовчої роботи, уміння володіти репетиційним та концертним диригентським жестом, проектувати програми, зміст і розклад репетицій.

Наступним показником діяльнісно-вольового компонента є *здатність до резистентності та прояву диригентської волі*. Ми вважаємо, що здатність до резистентності може проявлятися у декількох площинах: інформаційному середовищі, у соціально-контактній частині, матеріальних умовах та інших. Так, середовище суспільної дійсності студента розповсюджується на правила внутрішнього розпорядку, носієм якого є суспільне оточення. Це можуть бути «неписані закони», які протиставляються конкретній людині як дещо об'єктивне (побутуюча локальна мистецька агітація, пануючі у історичному проміжку засоби художнього оформлення, окремі вислови людей безпосередньо чи дотично (інтернет, радіо, телебачення), тобто це може бути інформація, яка не адресована персонально студенту. Також це можуть бути прицільні інформаційні впливи – вимоги, поради, накази, побажання. Відповідно студенти факультетів мистецтв мають уміти здійснювати вибір згідно своїй мистецькій позиції і інтерпретаційній меті, уміти протистояти як зовнішньому, так і внутрішньому впливу, чинити опір негативним факторам.

Як ми зазначили, до соціально-контактної частини відносяться люди, їх загальна і професійна культура, досвід, образ життя, діяльність і поведінка,

взаємовідносини, групи, організації, з якими студенту факультету мистецтв доводиться взаємодіяти. Такі контакти можуть носити як спонукальний характер взаємодії, так і придушуючий вплив. Отже, система регуляторів поведінки студентів факультетів мистецтв має носити не стихійний, а контрольований характер.

Так, в процесі підготовки концертних заходів, студенти мають чітко усвідомлювати свої інтерпретаторські думки, розуміти ступінь своєї відповідальності професійним еталонам, культурі, притаманній даній локації, ураховувати свої слабкі і сильні сторони підготовки, протистояти невдачам, налаштовувачись на успіх. Такими регуляторами можуть виступати внутрішні психічні прояви (знання, задуми і наміри, музичні плани, емоційна налаштованість та ін.) і зовнішні (збіг обставин, супротив людей, фізичні перепони тощо), тож студент постає перед вибором – проявити ініціативу, самостійність, індивідуальність або пасивність, пристосовництво, безпринципність.

Згідно зазначеному, здатність до резистентності може проявлятися в конкретних ситуаціях через дії-акти студентів факультетів мистецтв, таких як спрямованість вчинку на значущу музичну мету, через характер самої дії і міру відповідальності за цю дію. Тому практичні поведінкові акти можуть вирізнятися широким діапазоном і контрастністю, але завжди ґрунтуються на здійсненні влади над собою, гальмуванні небажаних імпульсів і інтенсифікації бажаних. Вони просуваються по вектору від імпульсивності до усвідомленості, від вузької до більш широкої мети, від залежності від мистецького середовища до автономії і набуття самобутності як творчої одиниці. Результати цих дій пов'язують студента з його майбутнім.

Здатність до резистенції має стати фундаментом для прояву диригентської волі. Ми згодні із висловом А.Кифенко, що «диригування складний і багатогранний творчий процес керування хором колективом, який передбачає широкий комплекс диригентської техніки – складної системи жестів, що включає техніку рук, корпусу, голови, міміку, дихання. Разом із тим диригування – це ще

й складний психологічний процес, який передбачає як внутрішні переживання, так і емоційну віддачу, вміння підпорядковувати своїй волі дії виконавців хору та розкривати ідейний, емоційно-образний зміст твору і його музичну красу» [13, 39]. Тому здатність до прояву диригентської волі має важливу роль у процесі формування інтерпретаційних умінь і може здійснюватися засобами своєрідного сугестивного впливу на музикантів, де великого значення набуває зоровий контакт, вміння налагоджувати «дзеркальну» реакцію між диригентом і виконавцями, вмінням тактовно робити критичні зауваження та іншому.

Ми погоджуємося з висловом Т.Смирнової, що «диригентська воля має прояв у здатності активно і толерантно домагатися свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні та внутрішні перешкоди. Вольові вміння проявляються також у здатності диригента гальмувати незадовільні імпульси, посилюючи бажані. В цьому плані найбільш значущими вміннями диригента є витримка (уміння керувати собою в стані гніву, страху, відчаю або роздратованості), наполегливість (уміння витримувати перевтому на шляху до досягнення мети), самостійність (уміння спиратися у своїй професійній діяльності на власні знання, вміння та інтуїцію), виконавська надійність, що проявляється як здатність до саморегуляції, витривалості, стабільності та підготовленості до концертного виступу» [43, 181-182].

Неабиякого значення має харизма і активність студентів факультетів мистецтв у процесі роботи над музичним твором із колективом, а також створенням особливого атмосферного фону під час концертного виступу. Доцільно буде навести цитати М.Колесси, засвідчені його учнями з диригентського мистецтва. Так, Л.Бобер відмічає, що «особливого значення має виховання волі диригента, не самовдоволення, а внутрішнього стрижня, який необхідний, щоби підкорити власній інтерпретації колектив виконавців. Від того, як вийде диригент на сцену, залежатиме увага хору чи оркестру. Виконавцям передається внутрішня зосередженість і настрої диригента. Тому за пульт треба виходити впевнено, з доброзичливим обличчям, ясним поглядом, не дивитися в підлогу. Диригент повинен стати володарем музики, котрий

торкається найпотаємніших струн людської душі.... Диригентська воля – особливий інструмент у руках керівника хору чи оркестру. Диригент сам начебто не грає і не співає, проте відтворення музики залежить від того, як глибоко він уміє передати свою концепцію твору колективу виконавців» [2, 69-70].

Останнім показником діяльнісно-вольового компонента ми розглядаємо здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності в процесі вокально-хорового навчання. Ми відштовхуємось від того, що студенти, розкриваючи музичний образ засобами виразності, що є найбільш близькими їх художній і особистісній індивідуальності, будують у своїй слуховій уяві власний самобутній варіант прочитання музичного твору. Це результат суб'єктивної оцінки художньо-образного змісту музичного твору студентом-виконавцем, який пропускає його крізь призму своєї психіки, трансформує і акцентує різні грані образу відповідно до своїх музично-слухових уявлень про логіку розвитку його художнього змісту.

Таким чином, здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності буде розкривати оригінальність виконавського почерку студента факультету мистецтв, породженого на базі продуктивності його уяви і особистісних якостей, які притаманні його мисленню. Водночас, для набуття своєрідності тембральної палітри, самобутньої окраски музичного матеріалу має пройти «інкубаційний період», тобто етап дозрівання художнього змісту під час планування образу, який показуватиме, що студент переходить від загального відчуття образного строю твору до оздоблення його деталей, тобто конкретизації задуму. Здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності міститиметься у розкритті змісту нотного запису шляхом ізоморфного відображення фіксованої у ньому схеми на музичну мову вокально-хорового звучання.

На даному етапі якісний рівень проявів внутрішньослухової сфери перевірятиметься і коригуватиметься в процесі практичної роботи з виконавським колективом. Тому студентам так важливо проявляти автономність, яку окрім них самих ніхто не зможе підкоректувати, оскільки задіюється лише особистісна суворість і об'єктивність слухової самооцінки і

безперервний внутрішньослуховий пошук для формування своєї оригінальної палітри засобів виразності.

Ще одним етапом роботи, де студенти факультетів мистецтв проявляють здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності є узагальнення конкретизованого і деталізованого змісту музичного твору у єдиний цілісний симультанний образ. Цей період дозволяє простежити можливості студента у ясному розумінні архітектоніки форми, чутті щодо відсікання зайвих деталей, які порушують логіку еволюції образу, здатності оптимального розподілу засобів виразності у вокально-хоровій звучності, диригентської організації музичного матеріалу.

Отже, наявність здатностей до такого роду музично-слухових уявлень сигналізуватиме про високий ступінь пластичності і оперативності внутрішньослухових функцій студента. Слід відмітити, що в процесі вокально-хорового навчання відбувається еволюція оперативної музичної мови студентів, що уможливорює опанування нових засобів хорової виразності, розширення світогляду, збагачення слухового досвіду, що в свою чергу, стимулює і активізує продуктивну діяльність слухової уяви студента-виконавця, розширює колористичні можливості його звукової палітри.

У контексті зазначеного, самостійне конструювання виконавської інтерпретації студентів факультетів мистецтв буде відображати задане індивідуальне бачення, включатиме індивідуально-авторську оцінку і відрізнятиметься від усіх інших інтерпретацій як єдине допустиме, оскільки студент транслюватиме музичний твір як кодування мистецької інформації, переводячи мисленнєвий зміст у музичну форму, звертаючи увагу слухачів на важливі для себе моменти, відвертаючи її від іншого. Тому й інтерпретаційні акти можуть мати спрямованість щодо донесення вже відомого варіанту через опору і підтвердження у власному досвіді. Це своєрідне пояснення вже відомих мистецьких ідей. Також може бути залучення уваги слухачів на підкріпленні-залучанні їх особистісного досвіду.

Важливо в обґрунтуванні даного показника сказати і про те, що складний процес становлення виконавської концепції від моменту зародження у свідомості студентів факультетів мистецтв у вигляді загального емоційного відчуття музики до яскравих конкретних узагальнених образів актуалізації твору потребує від них активної пошукової діяльності, в процесі якої обов'язково застосовуються і удосконалюються знання, збагачуються індивідуальні прийоми і методи роботи, посилюється здатність до аналітичної діяльності, яка відкриває шляхи до практичних знахідок.

Цей ємний і багатоплановий творчий акт цілком і повністю є відображенням творчих функціональних можливостей внутрішньо-слухової сфери студента, базується на його активізації, крім здатності до передчуття логічної послідовності звучання, включає також такі чисто виконавські компоненти, як ініціативний підхід до трактування ідейно-образного змісту музичного твору і вміння оберігати свою виконавську концепцію від нашарування сторонніх слухових штампів.

Ми поділяємо думку В. Москаленка, що «одним із завдань музичної інтерпретації є формування художньо-самостійної виконавської версії музичного твору» [27]. Автор підкреслює, що інтерпретатор звертається до досвіду виконавських, музично-критичних, наукових та інших трактувань твору іншими музикантами, попри це, у його мисленні акумулюється власний досвід експериментальної слухової та моторно-рухової роботи, яких у підсумку оперування музичним матеріалом, дозволяє формувати еталонні слухові уявлення [27].

Згідно зазначеному, даний показник буде відображати спроможність студентів факультетів мистецтв застосовувати принцип особистісної проєкції при послідовному розгортанні музичного полотна. Також здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності буде більш рельєфно відкривати кількісні і якісні характеристики індивідуально утворених у свідомості студентів факультетів мистецтв мистецьких зв'язків, а також позначатиметься на швидкості їх утворення; буде самобутньо артикулювати видові і родові ознаки,

готовність студентів використовувати різні ступені узагальненості; унаочнюватиме вибірковість і індивідуальну варіативність створення нових ментальних змістів, які можуть виходити за межі академічного тлумачення музичного твору.

Для більшої наглядності наводимо критеріально-показникову систему інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники сформованості інтерпретаційних умінь
майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового
навчання**

<i>Компонент: Мотиваційно-ціннісний</i>	
Критерій	Показники
<i>Міра</i> зацікавленості й зануреності у вокально-хорову діяльність	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інтерес до вокально-хорової роботи; 2. Потреба у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності; 3. Здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань.
<i>Компонент: Комунікативно-оцінний</i>	
Критерій	Показники

<p>Ступінь обізнаності та систематизованості фахових знань студентів факультетів мистецтва для вільного орієнтування і оцінювання своєї інтерпретаторської діяльності</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність розуміти музичний текст на основі розшифрування символів, категорій, контексту творів; 2. Наявність здатності до розгортання і згортання мистецьких концептів, актуалізування різних концептуальних структур; елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів; 3. Спроможність до адекватного оцінювання якості власної інтерпретаційної діяльності.
<p><i>Компонент: Рефлексивно-емоційний</i></p>	
<p>Критерій</p>	<p>Показники</p>
<p>Міра спроможності студентів до розуміння власної вокально-хорової практики</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Виявлення здатності до художньої рефлексії; 2. Готовність до здійснення мистецької комунікації; 3. Здатність до експресивної виразності.
<p><i>Компонент: Діяльнісно-вольовий</i></p>	
<p>Критерій</p>	<p>Показники</p>
<p>Ступінь готовності студентів факультетів мистецтв до інтерпретаційної вокально-хорової діяльності і міру прояву вольових якостей.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність студентів до прогнозування і побудови стратегії вокально-хорової роботи; 2. Прояв здатності до резистентності та диригентської волі; 3. Здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності в процесі вокально-хорового навчання.

2.2. Педагогічні умови формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв університетів у процесі вокально-хорового навчання

Педагогічні умови забезпечення ефективної фахової вокально-хорової підготовки студентів передбачають цілий комплекс завдань. Зокрема, серед навчальних завдань ми виокремлюємо:

- формування у студентів цілісної системи знань про сутність, види і жанри хорового мистецтва, особливості художньо-образного змісту хорової музики;

- засвоєння мистецького тезаурусу в галузі хорового виконавства (усвідомлення понять «хор», «вокальний ансамбль», «соліст», «диригент», «диригентський жест», «диригентський апарат», «концертмейстер», «хорова партія», «хорова партитура», «хорове аранжування» тощо);

- опанування музичної грамоти у її взаємозв'язку з постановкою голосу і хоровим диригуванням, практикою роботи з хором;

- формування навичок роботи з хоровою партитурою, диригування хором, вокальним ансамблем;

- опанування вміннями сприймати та інтерпретувати хорові твори в процесі власної вокально-хорової діяльності;

- формування умінь оперувати набутими музичними знаннями й навичками в процесі самостійної творчої роботи і художньої самоосвіти;

- опанування досвіду художньо-творчої діяльності.

Вказані педагогічні умови узагальнюють навчально-виховні вимоги, покликані забезпечити успішність розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в вокально-хоровій діяльності, вимагають створення сприятливого психологічного середовища для творчої самореалізації студентів; забезпечення естетичної цінності й педагогічної доцільності репертуару; особистісно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням психологічних особливостей і фізичних можливостей студента факультету мистецтв;

організації взаємонавчання й творчого спілкування студентів різних курсів; створення обстановки творчого піднесення на репетиціях і концертах.

Відповідно визначеній структурі інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання нами було визначено педагогічні умови, які забезпечуватимуть ефективність протікання процесу формування окресленого феномена. Серед них: *стимулювання мотивації до формування інтерпретаційних умінь вокально-хорового навчання; спонукання інтересу до інформаційних технологій; активізація емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів; актуалізація вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою роботою.* Кожна з педагогічних умов пов'язана із певним структурним компонентом, водночас у своїй єдності вони утворюють педагогічну «сітку» суміжних ситуацій, що уможливають успішне формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв.

Стимулювання мотивації до формування інтерпретаційних умінь у вокально-хоровому навчанні дозволяє спрямовувати рушійні сили студентів факультетів мистецтв у потрібному напрямку і сприяє їх стабільному особистісному творчому зростанню. Доцільно зазначити, що якщо мотивація виступає внутрішнім стимулом вокально-хорової діяльності, тобто внутрішнім спонуканням до формування інтерпретаційних умінь, котре спрямоване на задоволення особистісних потреб студента, то стимулювання є зовнішнім інструментом впливу, завдяки якому здійснюється вплив на активність особистості. Такий вплив має за мету пробудити розвиток внутрішніх мотивів до постійного нарощування власних показників у вокально-хоровому навчанні. Види стимулів дуже різноманітні, серед матеріальних стимулів виокремлюють грошові і негрошові, а серед нематеріальних – соціальні, моральні і творчі. Також важливо сказати про стимули, які спрямовані на процес і зміст вокально-хорового навчання.

Згідно зазначеного важливо створювати таку атмосферу вокально-хорового навчання, коли виокремлюються особистісно значущі для студентів

стимули пізнавальної діяльності. Це можуть бути інтерес до концертної діяльності, радість від самої професії, задоволення від творчості, визнання своєї діяльності потрібною для суспільства. Також це може посилювати впевненість студента у розвитку власних інтерпретаційних умінь і практичних навичок, тобто якісного зростання як творчої одиниці. Отже, це весь спектр позитивного підкріплення процесу формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання.

Доцільно буде навести вислів С.Занюка, що «позитивне підкріплення – це певні приємні наслідки виконання суб'єктом діяльності (щось позитивне, приємне, що отримує він у результаті виконання ним деяких дій, як-от похвала, оцінка, гроші), що спонукає його до виконання цієї діяльності в майбутньому» [11, 250]. Також ми спираємось на твердження науковця, що «певні форми поведінки закріплюють (і повторюються в майбутньому) тоді, коли вони приводять до позитивних наслідків (винагороди, схвалення, можливості самоствердитись, позитивних емоцій). Імовірність їх повторення, як правило, зменшується, якщо ці дії не пов'язуються з приємними емоціями або супроводжуються чимось негативним (покаранням, несхваленням тощо)» [11, 252].

Тож, виконання даної педагогічної умови може включати в навчально-організаційний процес різні форми концертних заходів, у яких студенти факультетів мистецтв можуть отримувати як грошову, так і негрошову нагороду. Це можуть бути фестивалі хорового мистецтва, присвячені видатним майстрам, конкурси, концертні виступи, розраховані на різну слухацьку аудиторію. Також мотивацією участі у подібних заходах може стати представлення інтерпретаційного варіанту студентів на великих сценах, таких як філармонічні зали, головні сцени оперних театрів, Будинків творчості, відкритих майданчиків міст, Міжнародних центрів культури та мистецтв та інші концертні майданчики. Отже, це можуть бути сцени різних масштабів і різного значення для культурного життя безпосередньо навчального закладу, району, міста, країни, міжнародних товариств.

Доречно сказати про підсилення зовнішньої мотивації зацікавленості, тобто правильної побудови для студентів тих задач, зверхзадач, які будуть містити ефект новизни, націлювати їх на вихід поза звичні рамки вокально-хорового навчання. Серед таких завдань можна розглядати надання більшої самостійності студентів у виборі репертуару для виконавського колективу, а також підготовці їх до участі у різних мистецьких проектах, які сполучають музичну діяльність з іншими видами мистецтв, таких як кіномистецтво, театральне, зображувальне мистецтво. У таких проектах студенти набувають досвіду представлення своєї інтерпретаційної вокально-хорової діяльності і мають можливість проявляти повною мірою творчий потенціал, а також збагачуються новими естетичними враженнями, спостерігаючи за діяльністю колег. Студенти самостійно обирають захід, в якому би вони хотіли взяти участь, знайомляться з регламентом проведення і намічають свій план дій з виконавським колективом.

Цінним у дотриманні такої педагогічної умови стає те, що різні домінуючі комплекси мотивації спонукають студентів до безперервної інтенсивної інтерпретаційно-пошукової діяльності, що задає певний темп, ступінь включення вольових якостей, вибірково спрямованість діям, певним чином обумовлює її результативність. В процесі такої діяльності студенти пізнають свої межі знань і практичні навички роботи з виконавським колективом. Як справедливо зазначає Г.Падалка, «мотиваційно-виховний вплив мистецького навчання полягає в спонуканні особистості до самовизначення, формування життєвої позиції, світогляду, усвідомленого ставлення до себе і до світу. Інакше кажучи, головний сенс занять мистецтвом полягає в тому, щоб допомогти учневі самовизначитись, сформуванати життєві установки, виробити певне ставлення до тих чи інших подій» [34].

Науковиця звертає увагу на той факт, що активізація мистецької діяльності пов'язана із забезпеченням мотиваційного ставлення до навчального матеріалу, яке природньо поєднує усвідомлення і емоції. Г.Падалка зазначає, що розширення мистецького досвіду є чинником стимулювання до занять

мистецтвом. Окрім того, чільне місце стимулюючим засобам у її концепції надається оприлюдненню результатів самої мистецької діяльності: «стимулюючий ефект публічного представлення власних художніх творінь ґрунтується на комунікативній природі мистецтва». Автор наголошує, що оцінювання має бути спрямованим на позитивний вектор «безперечно, схвалення, успіх, оцінка досягнень учнів відіграє неабияку роль у заохоченні їх до мистецької діяльності» [34].

Доречно у даному контексті сказати про модульно-рейтингове оцінювання, яке має декілька позицій представлення у вокально-хоровому навчанні. Кожен студент має можливість відслідковувати свої успіхи навчання саме за шкалою власних змін. Рейтингова система оцінювання органічно пов'язана з формуванням у студентів аутентичного уявлення про свої інтерпретаторські можливості і про шляхи досягнення більш високих результатів, створенням самомотивації. Як одним з прикладів такої індивідуальної оцінки може бути спонукання до створення професійного вокально-хорового портфолію, в якому студент зберігає підбірки обов'язкових творчих робіт; матеріали, що відображають участь у концертах, творчих конкурсах, демонструють рівень володіння виконавським мистецтвом, засвідчують участь у науково-дослідницькій діяльності (круглі столи, методичні семінари, конференції, майстер-класи видатних вокалістів, хормейстерів та диригентів та ін).

Педагогічна умова стимулювання мотивації до формування інтерпретаційних умінь у вокально-хоровому навчанні спонукає інтерес до інформаційних технологій, спрямовує студентів факультетів мистецтв сприймати звучання музики як особливий інформаційний простір, в якому осягнення таїн звукоутворення, звукотворчості, багатства тембрового і акустичного впливу музики стає більш усвідомленим, збагачує їх творчу уяву, надає стимул для художнього новаторства. Важливо зазначити, що без уявлення про сучасні технологічні аспекти музичної творчості, музичного інструментарію неможливо грамотно інтерпретувати музичні твори, а також здійснювати

інтеракції щодо запису, передачі і збереження музичної інформації, якими кожен студент стикається у процесі вокально-хорового навчання. На особливу увагу у інформаційних технологіях слід звертати під час роботи з програмним забезпеченням для роботи зі звуком, яке зосереджує на особливій музично-технічній термінології, розборі панелі інструментів, спектрі операцій з музичним матеріалом, інструментами спеціальних музичних символів, можливостями поточного і прикінцевого редагування.

Доцільно буде сказати і про спонукання інтересу до алгоритму створення самого музичного продукту студентів факультетів мистецтв, який певним чином виконує функцію «аудіальної візитної картки». Розуміння переваг інформаційних технологій може допомогти студентам скомпанувати ролік рекламного характеру з відеозаписів власної інтерпретаційної діяльності. Це є допоміжним інструментарієм навіть для розуміння музичного твору, оскільки студент стикається з виділенням основних і допоміжних значимих музичних одиниць, розглядає фактори ефективності подання такого роліку, готує сюжет, робить монтаж, макет, сюжетно важливий композиційний центр та інше. Водночас, такі знання допомагають рекламувати свою творчість і, як відмічає В.Кубко, «вищій прояв художньої цінності товару – в його здатності цю інформацію вигідно подати і замап'ятовуватися» [21].

Другою педагогічною умовою ми вбачаємо *активізацію емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів*. Вокально-хорове мистецтво є тим видом діяльності, в якому необхідна миттєва реакція як диригента на те, що він чує, так і виконавців на вимоги диригента. Окрім того, така миттєва реакція має своє розкриття у подальшому музичному аналізі і наступних емоційних станах, які хвилеподібно утворюють єдине враження від музичного твору. Великого значення у даному процесі надається музичному слуху, музичній увазі, музично-естетичному досвіду особистості, бажанню розібратися у деталях інтерпретації, зрозуміти виконавську версію.

Активізація сприйняття вокально-хорових творів багато в чому залежить від розвитку музичного слуху і наявності музично-слухових уявлень студентів,

їх попереднього мистецького досвіду. Це пояснюється тим, що активізація музичного слуху вимагає зосередженості і концентрації в кожному окремому епізоді звучання музичного полотна, а різновиди музичного слуху можуть бути представлені на різних етапах генези у однієї людини. Так, у студентів факультетів мистецтв можуть бути доволі ретельно розвинений звуковисотний слух, але бути наявними прогалини у гармонічному слуху, вони можуть ясно диференціювати гармонічні співзвуччя на інструменті, але бути менш чутливими до розрізнення того самого співзвуччя у виконанні артистів хору.

Згідно зазначеного активізація емоційно-рефлексивного сприйняття може поширюватися на розвиток слухової уваги студентів факультетів мистецтв, адже високорозвинений внутрішній слух є необхідним робочим інструментом диригента як під час першого сприйняття музичного твору, так і під час роботи над ним. Особливу роль слухової уваги як індикатора активного сприйняття підкреслюють сучасні практики-дослідники З.Корінець, С.Миколінська, З.Софроній та ін.

Зокрема, Ю.Юцевич тлумачить його через призму вокального слуху, тобто різновиду музичного слуху, що включає у себе звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний (зовнішній вплив), а також барорецепцію як здатність відчувати звуковий тиск під час фонації і вокально-тілесну реакцію – вміння змінювати барорецепцію [55]. Наведені факти дають можливість стверджувати, що феномен вокального слуху має емоційно-рефлексивну природу, інтуїтивно-свідоме пізнання, а відтак доводить необхідність дотримання висунутої нами педагогічної умови.

Емоційний аспект музичного слуху розглядає А.Кіфенко, яка виокремлює активну і пасивну форми його прояву. У першому випадку це стосується емоційної виразності власного голосу, а у другому – емоційній сприйнятливості контексту через слухання голосу іншої людини. Науковиця розглядає емоційний слух одним із проявів емпатії, що пояснюється особливою націленістю слуху до розрізнення найменших емоційних нюансів, які передає голос і підлаштування-синхронізацію власного звуковидобуваючого апарату. Автор беззаперечно

демонструє факти того, що процес розвитку музичного, інтонаційного та емоційного вокального слуху має емоційно-рефлексивну основу, де активно задіюється самоконтроль, осмислення, визначення проблемного поля, повторні дії виконавця [13, 567].

Ми погоджуємось з думкою автора, що «по мірі того, як техніка організації співочого звуку стає все краще відпрацьованою, мимовільною, збільшується можливість направити всі сили на творчих процес, на розкриття ідейно-художнього задуму виконуваного твору, на створення художнього образу. Чим більш впевненою і мимовільною стає робота голосового та слухового апарату співака, тим легше йому створити художній образ і тим вища виконавська майстерність» [13, 569].

Остання педагогічна умова – це *актуалізація вольових зусиль студентів факультетів мистецтв до керівництва вокально-хоровою роботою*. Як зазначає О.Олексюк «конструктивна діяльність музиканта-педагога передбачає проектування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу. Вона органічно пов'язана з теоретико-пізнавальною та вольовою активністю, спрямованою на вибудовування нової музичної інформації з метою створення концептуальних моделей» [30, 165]. Успіх вокально-хорової діяльності студентів факультетів мистецтв багато в чому залежить від їх уміння контролювати і спрямовувати імпульси своєї перетворюючої активності у необхідному напрямку, а саме у керівництво даною роботою. Переконливість, яскравість вольового посилення студента, ясність мети і змісту конкретного завдання в процесі інтерпретаційної роботи, сконцентрованість свідомості на невеличкому робочому полі мають бути значнішими у порівнянні з іншими виконавцями задля необхідного керівницького впливу.

Як ми зазначали раніше, часто студенти ніяковіють перед виконавським колективом, що постає причиною недовіри до них виконавців, втрати ними впевненості у власних силах у професійній сфері. Окрім того, велика кількість вольових зусиль студентів витрачається на подолання небажання виконавців слідувати їх жестам, що може привести до розчарування, розпорошення енергії

в роботі на незначні деталі, до з'ясування стосунків між виконавцями замість конструктивної репетиційної роботи. Саме тому актуалізація вольових зусиль має надавати додаткову стимуляцію і активізувати прояв особистісної позиції студента, спонукати їх впливати на колектив, проявляючи свою виконавську волю, яка об'єднуватиме усіх у творче русло.

Ціннішим у даному контексті є думка видатного маестро минулого століття І.Мусіна, більш цінним, тривалим і складним є шлях виховання, коли методика навчання спрямована не на засвоєння зовнішньої сторони технічного або навіть виразного прийому диригентської техніки, а на розвиток здібностей і якостей, необхідних для того, щоб виразні прийоми диригування відображали спонукання диригента, його виконавські наміри, а відповідно, могли б здійснити вплив. Це підкреслює факт, що актуалізація і опанування мануальними засобами, які виражають виконавські наміри диригента мають бути підпорядковані активності музичного мислення студента, яскравості і динамічності тих музичних уявлень, які він має «передати» виконавцям за допомогою жестів.

Доцільно сказати і про те, що автор простежує декілька різновидів і засобів керівництва виконанням, ретельно фіксуючі переваги і недоліки кожного із них. Це може бути формальне тактування, «диспечерське» регулювання, авторитарне пригнічення, гнучке двостороннє виконання та інші способи. Також має місце спосіб надання зауважень, які можуть сприяти концентрації на виконавській роботі, інтенції мети, задуму і засобів хорового виконавства, утворюючи єдину синхронізовану діяльність, а може занадто вимогливо піднімати мету, від чого виконавці втрачають інтерес до роботи.

Дотримання даної педагогічної умови має включати спонукання студентів мистецтв до самостійного визначення методів засвоєння хорового твору. Важливо рекомендувати відвідування репетицій та концертів для ознайомлення з різними сторонами творчої діяльності диригентів. Лише тоді, коли студент сам несе відповідальність за конкретний етап вокально-хорової роботи він більш уважно придивляється, дослухається до технології роботи з виконавськими колективами інших диригентів. Такий досвід є корисним для його власного

вибудовування стратегії роботи над музичним твором і дає інструментарій різноманітності способів керівництва.

Особливої ваги у контексті набувають вислови П.Ковалика, який відмічає, що «педагогічна взаємодія суттєво впливає на весь процес навчально-виховної роботи у процесі підготовки фахівців мистецького профілю. Взаємодія, котра найчастіше на практиці виражена у керівній позиції педагога, регламентує активність студентів у межах імітації своїх дій...під час правильно організованої педагогічної взаємодії, майбутній учитель набуває комплекс особливих властивостей, що забезпечують самоорганізацію високого рівня подальшої професійної діяльності» [15, 34]. Автор переконливо доводить, що результатами репетиційної роботи студента з керівництва хором колективом, яке варто скеровувати на пошуки власного індивідуального стилю стає стрімке піднесення майстерності останніх, прояв художньої особистості, артистичної індивідуальності.

Важливо, щоб студент факультету мистецтв був зацікавлений передавати те, що він відчуває, чим він наповнений, що його хвилює через те внутрішнє полум'я, яке наелектризує і веде за собою, випромінює живильну силу музичного мистецтва. Така керівницька експресія диригентського жесту може розвиватися і удосконалюватися лише на основі емоційного сприйняття музики, що уможлиблює здійснення специфічного налаштування. Актуалізація вольових зусиль дозволяє пробудити творчу силу, повести колектив своїми художніми задумами, своєю творчою ідеєю, розкриваючи нові звукові перспективи навіть у тих творах, які вже виконувалися раніше. Водночас, студенти мають пам'ятати про межі і такт, почуття смаку в експресії, щоб не перейти грані до перебільшеності, неприродності і зайвої нав'язливості.

Найбільше дана педагогічна умова має бути націлена на формування у студентів навичок сценічного самоконтролю як врівноваженого стану спокою, який уможлиблює прояв творчих сил і попереднього виконавського досвіду у потрібний час. Це може бути пов'язане із адаптацією до акустичних умов залу, до певної ситуації, до людей, з якими студент може вперше зустрічатися і не

знати особливості налагодження контактів із ними (звукорежисери, сценаристи, інші артисти, технічний персонал, який має різне уявлення про культуру, мистецтво і безпосередньо концертний виступ).

Ми спираємось на думку М.Микиши, що «творчий спокій – це насамперед спокій і впевненість у своїх силах і можливостях, творча настроєність - це стан творчого захоплення, творчого збудження, впевненості в успішному виконанні будь-якого технічного і творчого завдання, відсутність будь-якої напруженості, скутості, нервозності» [23, 68]. Варто відмітити, що це особливий стан саме врівноваженості, якого досягають завдяки вольовим зусиллям, тобто спрямовують усю фізичну енергію на прояв художніх емоцій під час відтворення музичного образу.

Таким чином вищезазначені педагогічні умови (стимулювання мотивації до формування інтерпретаційних умінь вокально-хорового навчання; спонукання інтересу до інформаційних технологій; активізація емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів; актуалізація вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою роботою) забезпечують ефективне формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання.

Методична модель формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання від мети дисертаційного дослідження, через наукові підходи (особистісно-усвідомлений, культурологічний, творчо-ціннісний), основні принципові положення, структуру означеного феномена (мотиваційно-ціннісний, комунікативно-оцінний, рефлексивно-емоційний та діяльнісно-вольовий компоненти), педагогічні умови, етапи формувального експерименту (спрямовано-мотиваційного, інформаційно-комунікативного, ціннісно-саморегулятивного, усвідомлено-продуктивного), методи дослідження (метод візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук даних, створення презентацій, творчі завдання, проблемно-пошукові методи, тестування, метод проєктів, творчі диспути з використанням медіа-засобів, тощо), становить повний технологічний цикл.

Висновки до другого розділу

Проведений теоретико-методичний аналіз інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання дозволив дійти таких висновків:

- основними принциповими положеннями формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва окреслено: принцип активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення вокально-хорових творів; принцип усвідомлення специфіки художньо-музичної мови у виконавській діяльності; принцип актуалізації широкого використання інформаційних технологій. Принцип активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення вокально-хорових творів сприяє усвідомленню кожної окремої складової вокального твору, розумінню своїх відчуттів і поступовому напрацюванню автоматизованості виконавських дій. Принцип усвідомлення специфіки художньо-музичної мови у виконавській діяльності щільно пов'язаний із принципом активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі виконання вокально-хорових творів. Адже звуки – всього лише матеріал музики, який набуває художнього сенсу в інтонаційно-мовному процесі, коли вони стають засобом спілкування людей, передачі художньої інформації, вираження емоційного стану. Принцип актуалізації широкого використання інформаційних технологій дотримання якого є відповідністю до вимог сучасного світу, оскільки лише в разі інформаційної освіченості й постійного оновлення обізнаності в цій сфері студенти факультетів мистецтв спроможні конкурувати і бути затребуваними у професії, а також вільно та ефективно засвоювати різні масиви музичної інформації, успішно здійснювати своє навчання;

- визначено критерії і показники означеного феномена. Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента постає міра зацікавленості й зануреності у вокально-хорову діяльність, що проявляється через комплекс схильностей до певного сприйняття умов дійсності, готовність до інтерпретаційної вокально-

хорової діяльності, внутрішніх регуляторів і ціннісних установок студента. Відповідно показниками мотиваційно-ціннісного компонента ми висуваємо: вияв інтересу студентів до вокально-хорової роботи; потребу у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності; здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань. Критерієм комунікативно-оцінного компонента ми вбачаємо міру обізнаності та систематизованості фахових знань студентів факультетів мистецтва для вільного орієнтування і оцінювання своєї інтерпретаторської діяльності на професійній ниві. Показниками комунікативно-оцінного компонента є: здатність розуміти музичний текст на основі розшифрування символів, категорій, контексту; здатність розгортати і згортати мистецькі концепти, актуалізуючи різні концептуальні структури; здатність до адекватного оцінювання якості власної інтерпретаційної діяльності. Критерієм рефлексивно-емоційного компонента ми розглядаємо ступінь спроможності студентів до розуміння власної вокально-хорової практики з метою усвідомлення проблем, зон труднощів та емоційну виразність у процесі навчання. Показниками ми виділили: здатність до художньої рефлексії; готовність до здійснення мистецької комунікації; здатність до експресивної виразності. Критерієм діяльнісно-вольового компонента готовність студентів факультетів мистецтв до інтерпретаційної вокально-хорової діяльності і міру прояву вольових якостей. Показниками даного компонента ми висунули здатність до прогнозування і побудови стратегії вокально-хорової роботи; прояв здатності до резистентності та диригентської волі; здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності в процесі вокально-хорового навчання;

- розроблено педагогічні умови формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання, а саме: стимулювання мотивації до формування інтерпретаційних умінь вокально-хорового навчання; спонукання інтересу до інформаційних технологій; активізація емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів; актуалізація вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою

роботою. Кожна з педагогічних умов пов'язана із певним структурним компонентом, водночас у своїй єдності вони утворюють педагогічну «сітку» суміжних ситуацій, що уможливають успішне формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв. Стимулювання мотивації до формування інтерпретаційних умінь у вокально-хоровому навчанні дозволяє спрямовувати рушійні сили студентів факультетів мистецтв у потрібному напрямку і сприяє їх стабільному особистісному творчому зростанню. Другою педагогічною умовою є активізацію емоційно-рефлексивного виконання вокально-хорових творів, адже вокальне мистецтво є тим видом діяльності, в якому необхідна миттєва реакція як диригента на те, що він чує, так і виконавців на вимоги диригента. Остання педагогічна умова – це актуалізація вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою роботою, що передбачає проектування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу. Вона органічно пов'язана з теоретико-пізнавальною та вольовою активністю, спрямованою на вибудовування нової музичної інформації з метою створення концептуальної моделі;

- представлена методична модель формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання передбачає освітню траєкторію фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищому навчальному закладі, спрямовану на підвищення індивідуального рівня розвитку студентів, їх практичне оволодіння інтерпретаційними вміннями та набуття знань щодо здійснення музично-педагогічної діяльності на високому професійному рівні. Методична модель формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв від мети дисертаційного дослідження дисертаційного дослідження, через наукові підходи (особистісно-усвідомлений, культурологічний, творчо-ціннісний), основні принципові положення, структуру означеного феномена (мотиваційно-ціннісний, комунікативно-оцінний, рефлексивно-емоційний та діяльнісно-вольовий компоненти), педагогічні умови, етапи формувального експерименту (спрямовано-мотиваційного, інформаційно-комунікативного, ціннісно-

саморегулятивного, усвідомлено-продуктивного), методи дослідження (метод візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук даних, створення презентацій, творчі завдання, проблемно-пошукові методи, тестування, метод проєктів, творчі диспути з використанням медіа-засобів, тощо), представляє повний технологічний цикл.

Перелік використаних джерел до другого розділу

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Бермес І. Л. Педагогічні методи Миколи Колесси (на основі спогадів та інтерв'ювання учнів і колег маестро). Культура і сучасність. 2019. № 1. С. 68-75.
3. Бедакова С.В. Вокально-хорове виконавство з методикою викладання (Сольний спів (для дистанційного навчання та самостійної роботи): Навч.-метод.посіб. Миколаїв: Вид-во Ірини Гудим, 2022. 250 с.
4. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224с.
5. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навч. пос. для студентів ВНЗ. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.в., 2008. – 124 с.
6. Доронюк В.Д., Зваричук Ж.Й. Шкільне хорознавство: Навчальний посібник для викладачів і студентів музичних факультетів вищих навчальних закладів. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. 336 с.

7. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. М.: Музыка, 1988. 78 с.
8. Жигінас Т.В. методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2014. – 178с.
9. Завалко К.В., Проворова Є.М. Самовлосконалення вчителя музики: інноваційно-праксеологічний підхід: навчально-метод. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2021. 339 с.
10. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія. К.: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 255 с.
11. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. 304с.
12. Зязюн І.А., Сагач Г.М. *Краса педагогічної дії*. Навчальний посібник. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
13. Кифенко А. М. Специфіка слухової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2016. С.563–570.
14. Кифенко А., Голян Х. Професійна діяльність диригента навчального хорового колективу. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі №4, 2019. С.37-42.
15. Ковалик П.А. Педагогічні засади творчої взаємодії диригента з навчальним хоровим колективом. Проблеми мистецької освіти: Зб. наук.-метод.ст. Вип. 3. Відп. ред. О.Я. Ростовський. Ніжин: Видавництво НДУ ім.М.Гоголя, 2008. С.32-40.
16. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 263с.
17. Коломоєць О.М. Хорознавство: Навч.пос. К.: Либідь, 2001. 168с

18. Корзун В.В. Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Сер.: педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 120. С.74-79.
19. Корінець З. До проблеми слухової діяльності та співацького інтонування в навчальному хорі майбутнього вчителя музики. Молодь і ринок. 2011. № 11. С. 48-53.
20. Корінець З. Професійна культура як чинник самоорганізації педагогічної діяльності. Вища освіта України. 2015. № 3. С. 53-58. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2015_3_9.
21. Кубко В.П. Креативні технології в рекламі. Одеса: ОНПУ, 2009. 154с.
22. Левшенко Т.С. Формування експресивної виразності диригентського виконавства майбутнього вчителя музики. Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць / До 175-річчя НПУ ім. М.П.Драгоманова. Вип.10 (15). – К.: НПУ, 2010. С. 96-100.
23. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва. К.: Музична Україна, 1971. 92 с.
24. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія, за ред, передмова та післямова Н.Г.Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224с.
25. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255 с.
26. Михайличенко О.В. Основы музыкальной педагогики: учебное пособие для студентов музыкальных специальностей. Сумы: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 197 с.
27. Москаленко В.Г. Лекції з музичної інтерпретації: навч. посіб. К.: НМАУ ім.П.І.Чайковського, 2013. 272 с.
28. Немцова Л.О. Хорове диригування: навчально-методичний посібник. Чернівці : чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2021. 77 с.

29. Ніколаус Х. Музика як мова звуків. Науково-популярне видання. Суми: Собор, 2002. 184 с.
30. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. К.: КНУКіМ, 2006. 188 с.
31. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. О.М. Олексюк, М.М. Ткач. К.: Знання України, 2009. 123 с.
32. Олійник Ю.І. Інформаційно-комунікаційні технології в музиці: цифрові музичні інструменти: Нав.-метод. посіб. Ч.1. Херсон, 2013. 60 с.
33. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. За редакцією В.Г. Бутенка. Херсон : ХДПІ, 1995. 104с.
34. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
35. Пігров К. Керівництво хором. К.: Музика, 1968. 220 с.
36. Плєскач В.Л. Інформаційні технології та системи: Підруч. для студ. екон. спец. Плєскач В.Л., Рогушина Ю.В., Кустова Н.П. К.: «КНИГА», 2004. 520с.
37. Потапчук Т. Особливості професійної діяльності майбутнього диригента оркестрового колективу. Інноватика у вихованні. Збірник наук. праць. №17 Рівне: РДГУ, 2023. С.103-111.
38. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
39. Світайло С. В. Особливості формування фахової компетентності вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки [Текст]. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки : [зб. наук. статей] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 95. С. 207-215.

40. Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб. О.П. Щолокова, С.В.Шип, О.Л.Шевнюк, О.М.Семашко. К.: Вища шк., 2004. 175 с.
41. Сє Сяолу. Рефлексивно-емоційний аспект формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів: НУЧК, 2023. Вип. 23 (179). (Серія: Педагогічні науки). С. .
42. Сє Сяолу. Особливості співацької підготовки майбутніх учителів музики. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2020. С. 236-238.
43. Смирнова Т.А. Хорознавство (історія, теорія, методика) : Навчальний посібник. Харків : ХНПУ, «Федорко», 2018. 212с.
44. Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)». К., 2004. 21с.
45. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2022 р. 377 с.
46. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія, за ред. В.Г.Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. 742с.
47. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2012. 288 с.
48. Целякова О.М. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2009. Вип. – С.222-233.

49. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144с.
50. Шевнюк О.Л. Культурологія: Навч. посіб. К.: Знання-Прес, 2004. 353с.
51. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю : Навчальний посібник. К.: Заповіт, 1998. 368 с.
52. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підручник – Вид. 3-тє, допов. К.: НАКККіМ, 2016. 264 с.
53. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. К., 1996. 172 с.
54. Юхимик Ю. В. Мистецька комунікація: специфіка “живого” спілкування з музикою. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів факультету філософії та суспільствознавства (20-21 травня 2020 року), ред. рада І.І. Дробот (голова) та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 30-32 <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33728>
55. Юцевич Ю.Є. Музика. Словник-довідник. Вид. 2-ге, переробл. і доп. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 352 с.
56. Kozyr, A., Navrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov’s Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM’s Eletronic Journal. Vol 26, No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>.
57. Maslow A. Motivation and Personality (Second ed.) NY: Harper, 1970. 369p.
58. Heckhausen J., H.Hechhausen. Motivation und Handeln (Springer-Lehrbuch) (German Edition) 5., ubeararb. u.erw. Aufl. 2018 edition. 667p.
59. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Діагностика рівнів сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв університетів

Для перевірки гіпотези наукового дослідження нами був проведений психолого-педагогічний експеримент, який мав на меті перевірку якості формування інтерпретаційних вмінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання та проходив у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

На констатувальному етапі ми розглядали рівень сформованості структурних компонентів у студентів факультету мистецтв. Всього в констатувальному експерименті взяли участь 319 студентів з ЗВО України. Це студенти факультету мистецтв Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету.

Педагогічне дослідження щодо сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання було проведено впродовж 2021-2023 років й охопило кілька етапів.

Завдяки виокремленню чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, комунікативно-оцінного, рефлексивно-емоційного та діяльнісно-вольового (які у свою чергу мали по три показники) ми перевіряли сформованість інтерпретаційних умінь за допомогою чотирьох рівнів: нульового, фрагментарного, достатнього, творчого.

Нульовий рівень характеризується майже повною відсутністю вмінь інтерпретувати вокальні (хорові) твори як у власному виконанні, так і при роботі з вокально-хоровим колективом. Ці студенти мають мінімальний обсяг теоретичних знань та практичних умінь з вокально-хорової підготовки. У них майже немає мотивації та бажання розвиватися у професійному плані, вони не проявляють творчу активність. Навчальна робота над музичним твором викликає у студентів нульового рівня труднощі. Рефлексія слабо виражена, вона короткотривала та ситуативна.

Фрагментарний рівень визначається слабкою мотиваційною спрямованістю у розвитку інтерпретаційних вмінь, виявляється слабкий інтерес до оволодіння інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства. У студентів майже немає активізації емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів, вони не займаються підвищенням індивідуального рівня фахового розвитку, та не виявляють бажання творчо виявляти себе у навчальній діяльності. Вольові зусилля студентів до керівництва вокально-хоровою роботою не сформовані.

Достатній рівень показує бажання займатися професійною діяльністю, але немає прояву індивідуального стилю в інтерпретації музичних творів. Студенти вправно опрацьовують елементи та частини твору, але у них немає цілісної картини художнього змісту твору. Вони зацікавлені інтерпретаційними можливостями виконання вокально-хорових творів, мають бажання до розучування вокально-хорового репертуару, але здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляції сценічно-виконавських ситуацій не визначена. Студенти стикаються зі труднощами при розв'язанні проблемних навчальних завдань, вони не використовують набутих інтелектуальних умінь у навчальній роботі над проблемним завданням.

Творчий рівень передбачає сформованість індивідуального стилю інтерпретації вокального (хорового) твору; стійке прагнення до самовдосконалення та рефлексії. Студенти факультету мистецтв з високим рівнем сформованості інтерпретаційних умінь здатні до саморефлексії, до

свідомого коригування результатів творчої роботи над навчальним завданням. Студент активно проявляє оцінне ставлення до сучасних технологій у вокально-хоровому мистецтві, має емоційну захопленість процесом усвідомлення та виконання творів вокально-хорової музики, здатний до практичного втілення набутого виконавського та педагогічного досвіду у роботі з вокально-хоровим колективом.

Констатувальний етап експерименту ми почали з перевірки сформованості мотиваційно-ціннісного компонента. Саме вмотивованість студентів у вокально-хоровому навчанні дає найкращі результати у професійній освіті. Це допомагає їм приймати самостійні інтерпретаційні рішення при розучуванні музичних творів, виховує їх творчу особистість [2, 65-70.] Ми розглядаємо мотивацію як спонукання людини до діяльності, виходячи з її потреб, емоцій, ідеалів. Особливим елементом треба відзначити задоволення від обраного виду творчої діяльності. Саме тому цінність творчих результатів виступає як підсилення вмотивованості до пізнання, навчання, підвищення власних творчих результатів.

Першим показником мотиваційно-ціннісного компонента сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання є *вияв інтересу та зацікавленості студентів у процесі вокально-хорової роботи*. Проаналізувати рівень сформованості цього показника нам допомогли методи анкетування (Додаток А), усні бесіди та письмові опитування, де ми отримали відповіді на питання про вербалізацію інтерпретаційних бачень при виконанні твору. Даних до аналізу ще додали опосередковані спостереження за студентами під час їх занять з дисциплін “Сольний спів”, “Хоровий клас”, “Практикум роботи з хором” та “Хорове диригування”.

Також ми звертали увагу на вміння студентів факультетів мистецтв розглядати твір з історичного аспекту, прослідкувати історію створення, музичні стилі, які панували в той час та варіанти сучасних стилів виконання даного твору.

Після проведення бесід, обробки результатів опитувань та спостережень ми зробили висновок, що студентам факультету мистецтв цікава ідея власної інтерпретації вокального твору, але не вистачає умінь та навичок створення цікавої інтерпретації.

Анкетування показало, що 45% опитуваних із задоволенням відвідують дисципліни вокально-хорового циклу, 24% не визначилися у своїх бажаннях. Навчальний репертуар повністю задовольняє лише 31% студентів. Теоретичні аспекти вивчаємих дисциплін згодні поглиблювати лише 14% респондентів. Інші вважають, що практичних навичок достатньо для оволодіння професією вчителя музичного мистецтва.

Публічні виступи цікавлять 41% студентів, але лише 8% від них бажають виступати соло. Інші респонденти висловлюють своє небажання страхом перед публічним виступом, невпевненістю у власних творчих можливостях. Проаналізувавши всі дані, ми зробили висновок, що студенти факультету мистецтв проявляють зацікавленість в інтерпретації вокально-хорових творів, але не мають певних навичок та психологічної впевненості у власних можливостях.

Працюючи над аналізом сформованості другого показника мотиваційно-ціннісного компонента, *потребою у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності*, ми приділили увагу таким методам збору даних, як усне та письмове опитування та опосередковане спостереження. Всі заходи ми проводили спираючись на те, що студенти самостійно повинні були розібрати історико-стилістичний аналіз творів і зробити свої оцінювальні висновки. Легше було збирати результати на групових заняттях (Хоровий клас, Практикум роботи з хором, Хорознавство), де опитування проводилося у групі.

Студенти факультету мистецтв робили короткі доповіді на тему епохи написання твору, ідейного задуму, оцінювання літературного тексту, доповнювали один одного та проводили міні-диспути. На індивідуальних заняттях з Хорового диригування та сольного співу студенти проводили одноосібний розбір творів з навчального репертуару. Після низки спостережень

виявилось, що колективне обговорення вокально-хорових творів було більш глибоким та якісним, тим часом як одноосібне опрацювання твору виявилось для багатьох студентів надскладною дією. При опитуванні студентів ми розподілили на декілька груп: в першу увішли студенти, які не мали проблем з розбором та оцінюванням твору як у групі так і одноосібно. Вони вміло користувалися навчальною літературою, інтернет-ресурсами, вміли порівнювати та робити власні висновки.

Друга група студентів факультету мистецтв мала кращі результати при колективному обговоренні, але самотійно їм складно було робити оцінювання твору. Третя група, найбільша, мала складнощі у розборі вокально-хорових творів. Їм постійно потрібна була допомога викладачів. Ці студенти не мали навичок роботи з навчальною літературою та пошуковою діяльністю, не розуміли виконавського задуму виконуємих творів, потребували постійного корегування власної діяльності.

Третій показник, *здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань у процесі фахового навчання*, розглядався нами за допомогою методів опосередкованого спостереження, бесід та анкетування. Спостерігаючи за роботою студентів на заняттях та якістю їх самопідготовки ми змогли виявити, що більшість студентів (57%) формально відноситься до самотійної підготовки до навчальних занять, деякі (12%) взагалі не займаються самотійно, а лише намагаються опонувати фахові компетенції лише з викладачем. Та частина студентів, які займалися самопідготовкою (31%), не завжди вміло виконували завдання та опрацьовували практичні навички.

Частина студентів факультету мистецтв (11%) займалася лише практичною частиною самопідготовки, уникаючи теоретичної та методичної складової навчання. Тому ми попросили респондентів відповісти на питання анкети, яку було розроблено для виявлення інтересу та позитивного ставлення до вокально-хорового виконавства (Додаток Б). Виявилось, що усвідомлено позитивне ставлення до вокально-хорової діяльності було лише у 11% студентів. Вони мали

досвід виконавської діяльності, сумлінно працювали як на заняттях, так і самостійно, мали наміри після закінчення ЗВО працювати за фахом. Позитивно сприймали вокально-хорове навчання, але не усвідомлювали себе як фахівців, 15% студентів. Вони мали бажання навчатися, їм подобалося приймати участь у виконавській діяльності, але теоретико-методична складова навчання викликала великі труднощі. Більшість студентів (55%) не мали чіткого уявлення про майбутній фах, заняття відвідували формально, бажання до виконавської діяльності мали, але пересиливав страх виступу на сцені. 19% респондентів взагалі мали сумніви до подальшого фахового зростання. Їм важко давалося навчання з дисциплін вокально-хорового циклу, вони не мали попередньої музичної освіти і не вміли самостійно займатися музичною діяльністю.

Підводячи підсумок, ми можемо сказати, що мотиваційно-ціннісний структурний компонент у студентів факультетів мистецтв має низький рівень сформованості та їм потрібно приділити пильну увагу на формувальному етапі нашого експерименту.

Таблиця 3.1

Рівень сформованості першого, мотиваційно-ціннісного, компонента на констатувальному етапі експерименту (319 респондентів)

Показники / рівні	нульовий		Фрагментарний		достатній		творчий	
	о	%	О	%	О	%	О	%
Вияв інтересу студентів до вокально-хорової роботи	59	18,5	159	49,84	59	18,5	42	13,16
Потреба у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності	85	26,65	167	52,35	45	14,11	22	6,89
Здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань	61	19,12	175	54,86	48	15,05	35	10,97
Середня вагова	68	21,32	167	52,35	51	15,99	33	10,34

∴

Для більшої наглядності стану сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультету мистецтв в процесі вокально-хорового навчання подаємо діаграма 3.1.

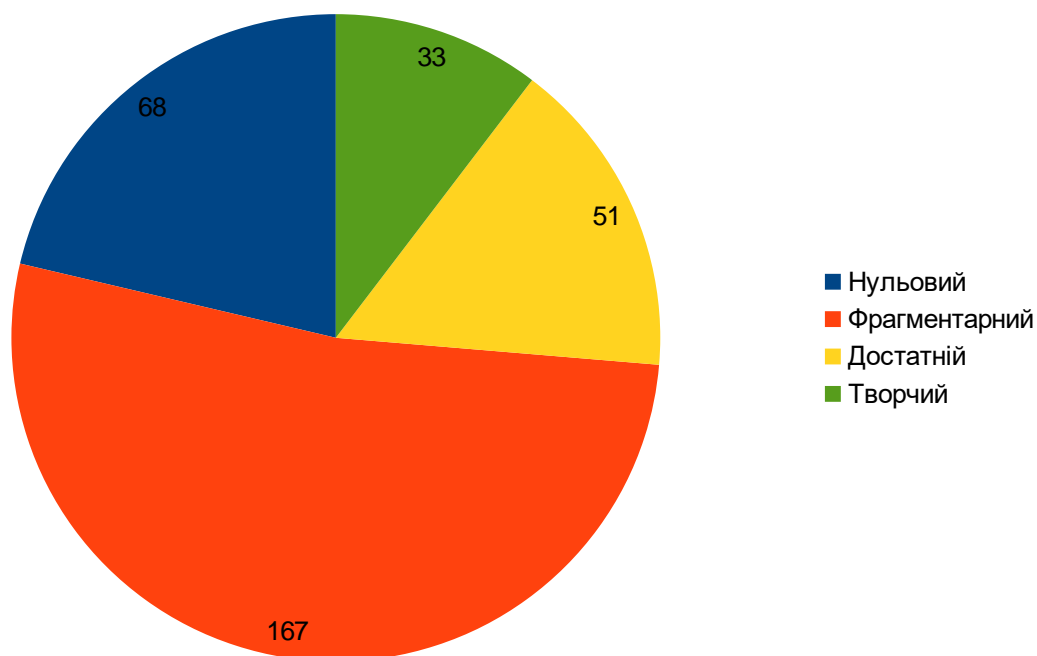


Рис. 3.1. Стан сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання за мотиваційно-ціннісним компонентом

Для виміру нульових результатів стану сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання по другому, *комунікативно-оцінному*, компоненту ми оцінювали стан розвитку пізнавальних процесів у фаховому навчанні, якість процесів вирішення творчо-виконавських проблем, музичної пам'яті та мовно-речових вмінь у процесі пояснень виконавських завдань [17]. Також оцінювалась ступінь оволодіння інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства та спонукання інтересу до оволодіння цими технологіями. Ми перевіряли здатність до самостійного пошуку та оброблення історичної, теоретичної та методичної інформації з різних джерел для розгляду конкретних питань

виконання вокально-хорових творів. У бесідах ми ставили питання самостійного пошуку музичного матеріалу в мережі Інтернет, репертуарних збірках, навчально-методичних посібниках; спроможність застосовувати на практиці елементи комп'ютерного аранжування та уміння працювати з мікрофоном на концертних виступах.

При роботі над першим показником, *здатністю розуміти музичний текст на основі розшифрування символів, категорій, контексту вокально-хорових творів*, ми провели анкетування для виявлення обізнаності студентів у сфері сучасних технологій (Додаток В). Анкета складалася з 7 запитань, які були поставлені у мірі ускладнення. Так виявилось, що відповідь на перші три запитання були більш позитивними: користуються інформаційно-комунікативними технологіями у фаховому навчанні майже 54% респондентів, електронні бібліотеки використовують 43% студентів, пошук кращих виконавських зразків вокальної і диригентської майстерності під час самостійного вивчення вокальних і хорових творів та відбору репертуару здійснюють приблизно 58% опитуваних. Більш глибоке використання сучасних технологій, про які йдеться мова у наступних запитаннях, було лише у невеликої кількості студентів. У віртуальних семінарах, роботі в проектах, ділових іграх приймали участь лише 24% респондентів, програмами нотного набору музичного матеріалу користувалися лише 16% студентів, а здійснювали у своїй навчальній діяльності аранжування за допомогою програми авто-аранжувальника взагалі лише 8% опитуваних. Тому на формувальному етапі експерименту ми приділимо увагу саме цим компонентам сучасних технологій.

Другий показник, *наявність здатності до розгортання і згортання мистецьких концептів, різних концептуальних структур; елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів*, дав більш позитивні результати у плані сформованості другого компонента. При проведенні усних бесід, спостереженням над практичною роботою у класі та самопідготовкою до занять, ми виявили великий прояв бажання до розучування вокально-хорових творів

(67%). Студентам подобалося працювати як над вокальними, так і над хоровими творами, створювати власні сценічні образи, які б співпадали з художнім задумом твору. Але і тут виявилися прогалини у сформованості другого компонента. При великому бажанні багато студентів (59%) не мали достатнього практичного досвіду та теоретичних знань для створення власних інтерпретацій творів, йшли за стандартним стилем виконання. Частина студентів (31%) майже всю увагу приділяла суто техніці виконання твору без урахування емоційної складової. Тому над теоретичним обґрунтуванням та опрацюванням виконавських ті інтерпретаційних навичок ми будемо слідкувати на формувальному етапі нашого експерименту.

Третій показник - *спроможність до адекватного оцінювання якості власної інтерпретаційної діяльності* — спочатку нам не виявився складним у формуванні, але у процесі проведення заходів діагностичної констатації ми прийшли до висновку, що студенти факультетів мистецтв мають великі труднощі в асоціюванні художніх образів у репетиційному процесі над вокально-хоровими творами.

При спогляданні за роботою студентів у класах хорового диригування та сольного співу ми виявили, що студенти більше уваги приділяють технічній стороні роботи над творами. Художнє втілення робиться багатьма тільки після конкретних вказівок викладачів. У бесідах студенти розповідають, що у них не вистачає теоретичних знань та практичних умінь для визначення художнього задуму твору. При спостереженні за роботою студентів над творами у хоровому класі ми зрозуміли, що студентам не вистачає чітко визначеного плану при роботі над твором. Кожне заняття йде робота над різними виконавськими труднощами, але поступового розвитку вмінь хористів не спостерігається.

Підводячи підсумок, ми можемо сказати, що комунікативно-оцінний компонент має недостатній рівень сформованості і потрібно зосередити увагу на формування якісного рівня показників цього компонента.

Рівень сформованості другого, когнітивно-оцінного, компонента на констатувальному етапі експерименту (319 респондентів)

Показники / рівні	нульовий		фрагментарний		Достатній		творчий	
	О	%	о	%	О	%	О	%
Здатність розуміти музичний текст на основі розшифрування символів, категорій, контексту	118	36,99	116	36,36	68	21,32	17	5,33
Наявність здатності до розгортання і згортання мистецьких концептів, актуалізування різних концептуальних структур, елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів	44	13,79	127	39,81	106	33,23	42	13,17
Спроможність до адекватного оцінювання якості власної інтерпретаційної діяльності	111	34,8	132	41,38	59	18,5	17	5,32
Середня вагова	91	28,53	125	39,18	78	24,45	25	7,84

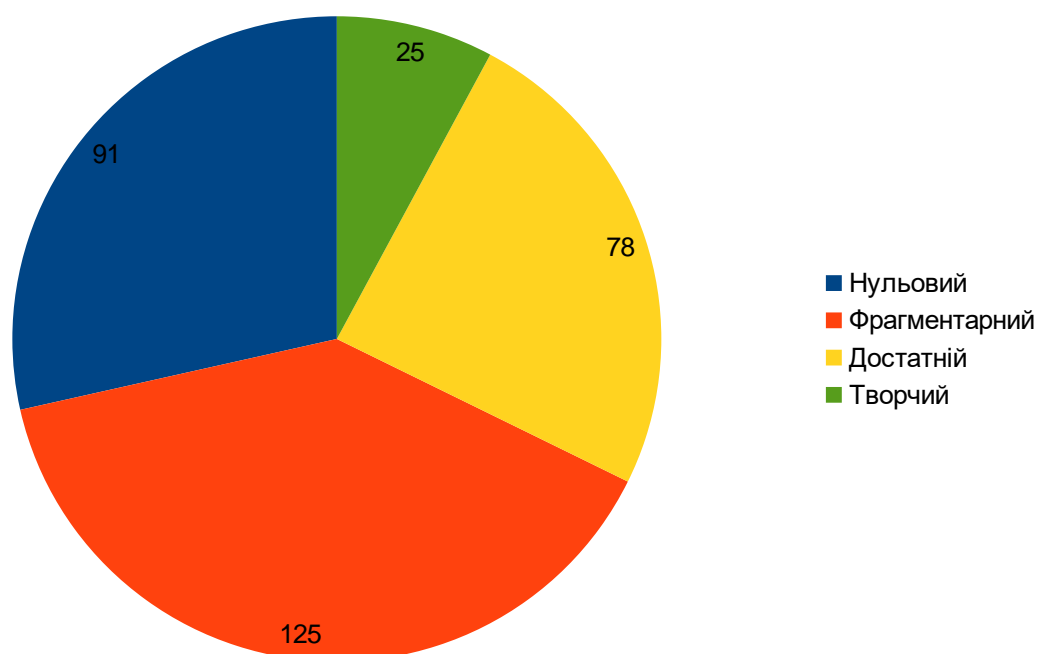


Рис. 3.2. Сформованість інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв за комунікативно-оцінним компонентом

Рефлексивно-емоційний компонент мав на меті визначити нульовий рівень сформованості спрямованості на визначення міри активізації емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів. Ще Г.Лейбніц визначав існування зв'язку між емоційним потенціалом та здатністю людини до рефлексії. Він наголошував, що почуття та емоції завжди супроводжують рефлексивні явища. Емоційно-когнітивні процеси у навчальній діяльності студентів надають їм можливість об'єктивно оцінювати власну творчу діяльність, адекватно реагувати на зауваження викладачів, критично оцінювати свої виконавські якості та проводити самоаналіз власних мистецьких дій.

Визначення рівня сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання ми почали з розгляду першого показника — *виявлення здатності до художньої рефлексії*. На цьому етапі нам допомогли методи спостереження та метод перенесення емоційного стану в ілюстративну форму.

Спостереження проводилося на заняттях з Хорового класу та Практикуму роботи з хором. Ми оцінювали рівень зосередженості на творчій роботі, рівень емоційного відгуку на зауваження диригента при безпосередньому творчому процесі.

Другий метод ми використовували на заняттях з Історії хорового мистецтва. При аудіо-прослуховуванні хорових творів ми пропонували студентам на аркуші намалювати різними барвами свій емоційний стан при сприйманні цього твору. Можна було використовувати різні види малювання — від штрихів до кольорової абстракції. Ми були неприємно вражені, що студенти у своїй більшості не змогли перенести свій емоційний стан на аркуш. Деякі (9%) використовували лише чорний колір, а більшість (48%) показала емоційну нестабільність та невизначеність у кольорах.

Це було показником того, що студенти відчували емоції при прослуховуванні творів, але чітко сформулювати їх направленість не могли. Тоді ми провели бесіди зі студентами і ставили питання про розуміння художнього задуму творів, про варіанти власного бачення виконання цих творів. Результатом

було визначення, що більшості студентів (51%) не вистачало теоретичних знань для формування власного бачення виконання хорового твору. Вони спиралися на загальні відчуття — “сумно”, “весело”, “урочисто” та ін.

Другий показник рефлексивно-емоційного компонента - *готовність до здійснення мистецької комунікації* — нами перевірявся завдяки проведенню рефлексивних диспутів після складання творчих іспитів. Всі виконавські дії студентів (сольний спів, диригування хором колективом, ансамблевий спів) ми записували на відеокамери і потім проводили аналіз разом зі студентами. Всього 8% респондентів змогли професійно розповісти про вдалі моменти та недоліки власного виступу, зробити план виправлення недоліків та запропонувати ще більш вдале виконання твору.

25% студентів факультетів мистецтв бачили недоліки своїх виконавських дій, але розповісти про причини їх виникнення не змогли. Також ці студенти мали труднощі з виправленням недоліків власних виступів. Нажаль, 53% студентів факультетів мистецтв не змогли визначитися, які саме помилки вони зробили при виступі. Тому і з аналізом цих помилок виникли труднощі. 14% студентів факультетів мистецтв взагалі не змогли у повному обсязі продемонструвати свій творчий виступ.

При перевірці рівня сформованості третього показника рефлексивно-емоційного компонента – *здатності до експресивної виразності* - ми задіяли методи анкетування та усного опитування. Проаналізувавши результати анкетування ми виявили, що студенти у своїй більшості не мають виконавського досвіду, не вміють налаштувати себе емоційно на концертний виступ. Їм складно самостійно зробити виконавський план твору та робити аналіз власних виконавських помилок.

Так на питання “Як часто Ви потребуєте допомоги викладача при вирішенні виконавських завдань?” позитивну відповідь дали майже 90% студентів. Позитивну відповідь на питання “Ви вважаєте себе досвіченим виконавцем?” дали лише 7% респондентів. Тому ми провели опитування студентів факультетів мистецтв на тему, якої допомоги вони потребують у першу

чергу. І для формувального етапу експерименту ми поставили для себе декілька завдань: навчити студентів самостійно готуватися до концертного виступу, вміти бачити власні виконавські помилки та знаходити варіанти їх виправлення, і — головне — зацікавити студентів факультету мистецтв виконавською діяльністю.

Підводячи підсумок, ми можемо сказати, що *рефлексивно-емоційний* структурний компонент інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв потребує нових інноваційних методик формування якісного рівня показників цього компонента.

Таблиця 3.3

Рівень сформованості третього, рефлексивно-емоційного, компонента на констатувальному етапі експерименту (319 респондентів)

Показники / рівні	нульовий		Фрагментарний		достатній		Творчий	
	О	%	О	%	о	%	о	%
Виявлення здатності до художньої рефлексії	32	10,03	148	46,39	98	30,72	41	12,86
Готовність до здійснення мистецької комунікації	45	14,11	169	52,98	80	25,08	25	7,83
Здатність до експресивної виразності вокально-хорових творів	83	26,02	156	48,9	57	17,87	23	7,21
Середня вагова	53	16,61	158	49,53	78	24,45	30	9,42

Для більшої наглядності стану сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультету мистецтв в процесі вокально-хорового навчання подаємо діаграма 3.1.

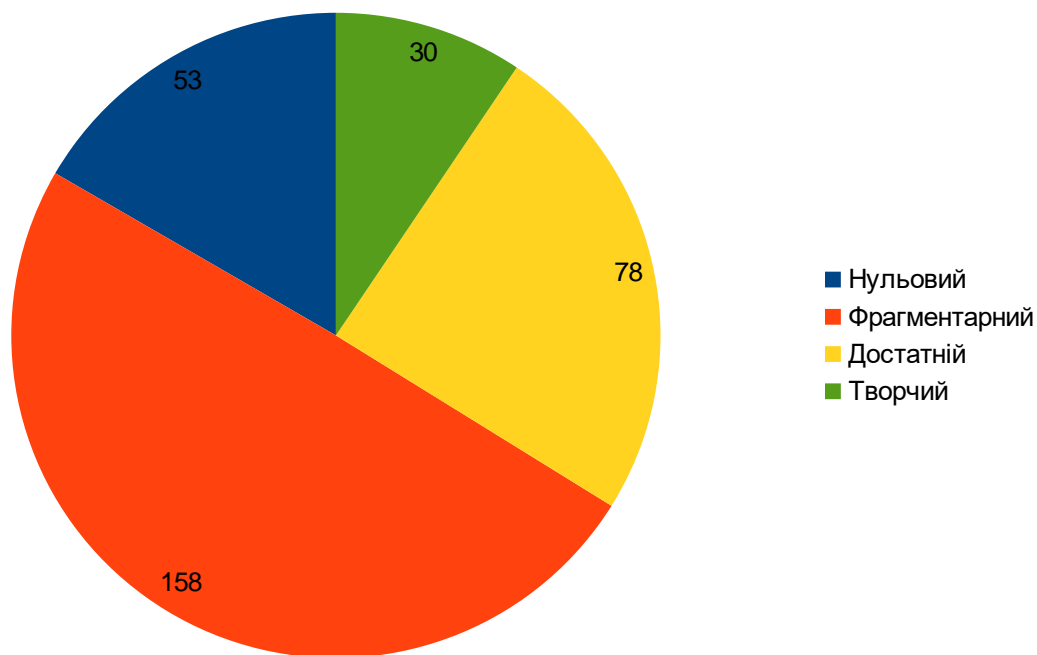


Рис. 3.2. Сформованість інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорової роботи за рефлексивно-емоційним компонентом

При визначенні рівня сформованості четвертого, *діяльнісно-вольового*, компонента ми визначали міру сформованості вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою роботою.

Перший показник, *здатність студентів факультетів мистецтв до прогнозування і побудови стратегії вокально-хорової роботи*, був нами розглянутий у плані розуміння студентами поняття “інтерпретація” при розробці виконавського плану роботи над твором з вокальним колективом. Ми провели анкетування (Додаток Г) і зробили висновок, що більшість студентів не готові до створення власних інтерпретацій хорового твору при роботі з колективом. Майже 26% студентів почивають себе невпевненими перед хором колективом, 31% не бачить сенсу у налаштуванні колективу на емоційне виконання твору. Навіть завдання, які повинне виконувати розспівування хору, розуміють лише 18% респондентів. Намагаються робити зауваження та виправляти помилки хористів при співі тільки 16%, а усвідомлено планом проведення репетиції користуються лише 8% опитаних. Кінцевого результату своєї роботи над твором з хором

колективом не бачать 69% студентів. Тому на формувальному етапі ми пильну увагу будемо приділяти аутотренінгам, диспутам та іншим інноваційним методам навчання.

На початку роботи над констатацією рівня сформованості другого показника, *прояв здатності до резистентності та диригентської волі*, ми проаналізували рівень теоретичної підготовки студентів до практичної роботи з хоровим колективом. Для цього було розроблено тести з теорії та методики роботи з хором (Додаток Д). Аналіз виконаних тестів підтвердив нашу думку про слабкий рівень теоретичної підготовки. Це обумовлювалася тим, що 65% студентів поступали без попередньої фахової освіти і музичні дисципліни почали вивчати лише на першому курсі. Тому на формувальному етапі ми будемо використовувати інноваційні навчальні методи для покращення музично-теоретичної підготовки респондентів. Здатність до практичного втілення виконавського досвіду ми перевірили за допомогою методів опосередкованого спостереження на заняттях з Практикуму роботи з хором. У студентів було завдання підібрати та вивчити з курсовим хором пісню шкільного репертуару. По-перше, тільки 9% студентів змогли вдало підібрати пісню. Вони обирали твори із середньою теситурою, складність співставляли зі своїми вміннями. 48% студентів обирали твори за принципом “я її чув”, що виявилось хибним рішенням, тому що твори були складними для сприйняття та вокальної роботи.і, як результат, студенти не змогли якісно вивчити твір з хором. 18% студентів при виборі твору звернулися за допомогою до викладачів і тим самим покращили свої результати (викладачі допомогли підібрати твори виходячи з диригентських навичок студентів). 25% респондентів не змогли обрати твір та почали працювати над твором тільки після того, як їм ці твори надали.

Останній показник, *сформованість здатності до самостійної інтерпретаційної діяльності в процесі вокально-хорового навчання*, нами перевірявся за допомогою бесід на теоретичних заняттях з Хорознавства. Студентам було дано завдання вибрати один хоровий твір, знайти приклади його виконання, проаналізувати їх та надати власні пропозиції використання художніх

прийомів у цьому творі. Вибір творів залишався за студентами. У результаті із завданням впоралися 14% студентів. Вони змогли підібрати твір, який мав декілька варіантів аранжувань та манер виконання, зробили повний опис використаних художніх прийомів та запропонували цікаві виконавські ідеї. 27% студентів теж вдало підібрали хорові твори, зробили їх художній аналіз, але запропонувати власне виконавське рішення не змогли. Більшість студентів (35%) підібрали твори, але визначити художні прийоми та запропонувати власні не змогли. Останні студенти (24%) не змогли обрати твори та виконати інші завдання.

Підводячи підсумок, ми можемо сказати, що *діяльнісно-вольовий* компонент недостатньо сформований у більшості студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання і потребує додаткових комплексних навчальних рішень.

Таблиця 3.4

Рівень сформованості четвертого, діяльнісно-вольового, компонента на констатувальному етапі експерименту (319 респондентів)

Показники / рівні	нульовий		Фрагментарний		Достатній		творчий	
	О	%	о	%	О	%	О	%
Здатність до прогнозування і побудови стратегії вокально-хорової роботи	31	9,72	196	61,44	65	20,38	27	8,46
Прояв здатності до резистентності та диригентської волі	80	25,08	153	47,96	57	17,88	29	9,08
Здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності в процесі вокально-хорового навчання	77	24,14	112	35,11	86	26,96	44	13,79
Середня вагова	63	19,75	154	48,28	69	21,63	33	10,34

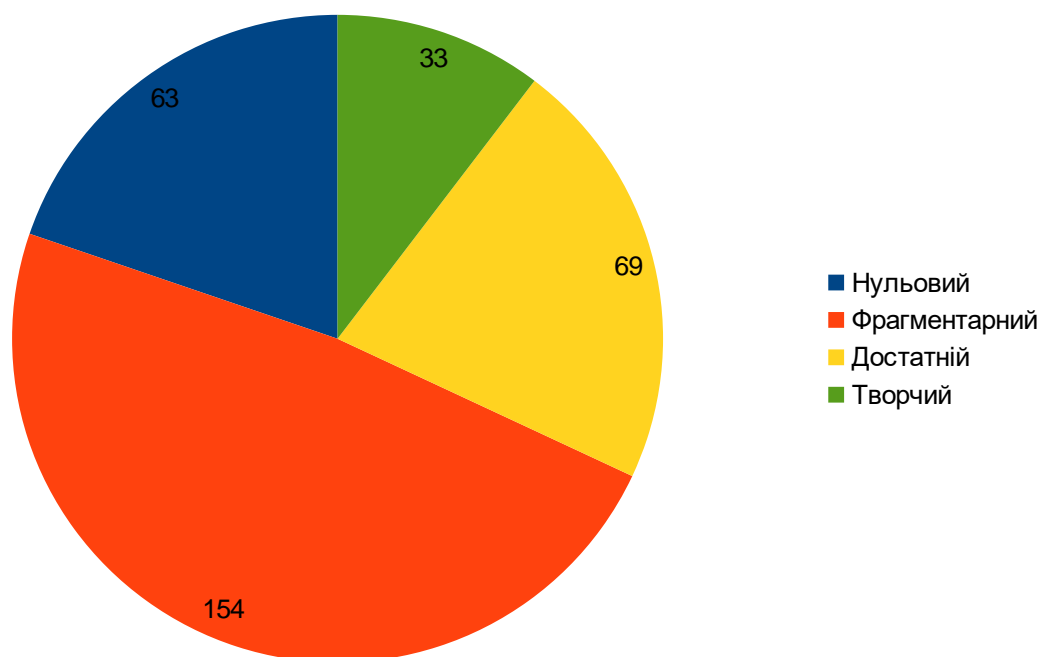


Рис. 3.4. Рис. 3.2. Сформованість інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорової роботи за діяльнісно-вольовим компонентом

Ми завершення проведення констатувального етапу експерименту робимо такий підсумок: результатом проведення експерименту виявилось недостатня сформованість інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання. Всі результати представлені у таблиці 3.5 та діаграмі 3.5.

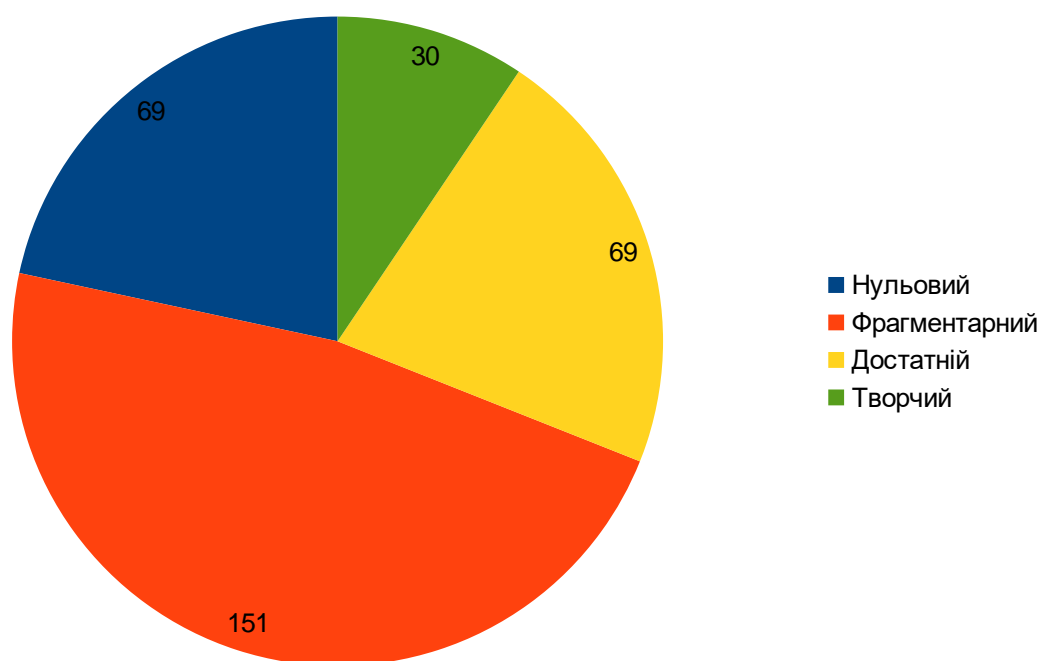
Таблиця 3.5

Рівень сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання після проведення констатувального етапу експерименту (319 респондентів)

Компоненти / рівні	Нульовий		фрагментарний		Достатній		Творчий	
	о	%	о	%	О	%	О	%
Мотиваційно-ціннісний	68	21,32	167	52,35	51	15,99	33	10,34

Когнітивно-оцінний	91	28,53	125	39,18	78	24,45	25	7,84
Рефлексивно-емоційний	53	16,61	158	49,53	78	24,45	30	9,42
Діяльнісно-вольовий	63	19,75	154	48,28	69	21,63	33	10,34
Середня вагова	69	21,63	151	47,34	69	21,63	30	9,4

Для більшої наглядності стану сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультету мистецтв в процесі вокально-хорового навчання подаємо діаграма 3.5.



3.5. Загальний стан сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання на констатувальному етапі експерименту

3.2. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання

У результаті проведення констатувального етапу експерименту ми зробили висновок, що у студентів факультетів мистецтв слабо сформовані інтерпретаційні вокально-хорові компетенції. Мотиваційно спрямовані щодо формування інтерпретаційних умінь вокально-хорового навчання та мають вольові зусилля до керівництва вокально-хоровою роботою лише 10% студентів. Володіють інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства та мають інтерес до оволодіння цими технологіями лише 8% респондентів. Активне емоційно-рефлексивне сприйняття вокально-хорових творів присутнє у 9% майбутніх вчителів музичного мистецтва. Тому кожний компонент має потребу в удосконаленні.

Студентів було поділено на дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). До експериментальної групи входило 59 студентів, до контрольної — 61 студент. В той час, коли контрольна група навчалася за стандартною програмою, в експериментальній групі при навчанні ми використовували сучасні інтерактивні методи.

При проведенні формувального експерименту ми визначили чотири етапи: спрямовано-мотиваційний, інформаційно-комунікативний, ціннісно-саморегулятивний та усвідомлено-продуктивний.

Так як сформованість першого, мотиваційно-ціннісного, компонента після проведення констатувального експерименту складає лише 10%, на спрямовано-мотиваційному етапі формувального експерименту ми приділили увагу індуктивно-дедуктивним, Пояснювально-ілюстративним, репродуктивним та аналітично-синтетичним методам.

Для того, щоб зацікавити студентів інтерпретаційними можливостями виконання вокально-хорових творів, ми спершу провели інтерактивну бесіду на

тему “Щедрик. Крізь віки”. Ми обрали саме цей твір для бесіди, тому що він став найпопулярнішим українським твором світу. Є багато аранжувань, обробок цього твору як вокальних так і й інструментальних (Додаток Е). Студенти так зацікавилися темою, що почали одразу доповнювати доповідь своїми прикладами. Підсумком стало завдання для студентів зробити оригінальну інтерпретацію будь-якої української народної пісні. На виконання завдання студентам дали термін у два тижні. За потреби, можна було скористатися допомогою викладачів. Після цього ми провели творчу конференцію, на якій студенти показували результати своєї роботи. Форми показу нової інтерпретації відомої народної пісні можна було обрати за своїм вподобанням. Студенти проявили фантазію та показали цікаві варіанти презентацій. Серед них були концертні виступи, як сольні так і ансамблеві, комп’ютерні презентації, віртуальні хори. Було обрано такі твори як, “Ой, у вишневому садку”, “Ой, чий то кінь стоїть”, “Зеленеє жито зелене”, “Добрий вечір тобі, пане господарю”, “Чом ти не прийшов”, “Ой, мий милий вареничків хоче” та ін. Після творчої конференції ми провели рефлексивний брифінг, де кожен міг висловити враження від свого виступу та виступів своїх товаришів. Ми розібрали всі помилки, які було зроблено під час підготовки до виступу та саме виступу, підкреслили позитивні моменти.

Оцінюючи сформованість першого показника мотиваційно-ціннісного компонента на формувальному етапі експерименту ми виявили, що якість знань значно зросла у студентів ЕГ, тоді як якість студентів КГ підвищилася несуттєво.

При роботі над формуванням вияву потреба у самоактуалізації в процесі інтерпретації вокально-хорових творів (другий показник) ми спочатку провели серію диспутів “Крізь віки”, де розглядали хорові твори авторів різних епох (Додаток Є). Студенти мали можливість вибрати композитора та показати вплив його музики на слухачів його епохи та нащадків. Це виявилось складним завданням, з яким допомогли впоратися викладачі. Але в процесі проведення диспутів студенти почали самостійно готуватися та показали набагато кращі результати.

Другим завданням для студентів було оцінювання хороших творів з програми по дисципліні “Хорове диригування”. Потрібно було дати характеристику творам, їх особливостям, манері виконання, підготовці слухача до сприймання даного твору. Перевірка виконання завдання проводилася на заліково-екзаменаційній сесії. Одразу стало помітно, що проведення диспутів позитивно відзначилося на студентах ЕГ. Вони показали глибокий аналіз як творчості композиторів, так і технічних та виконавських особливостей власне творів. Студенти КГ, які не відвідували ці диспути, показали набагато гірший результат.

При формуванні здатності до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань у процесі фахового навчання (третій показник) ми приділили увагу якості самопідготовки студентів, їх роботі у системі Moodle та створення віртуального хору. Саме самостійна робота у ЗВО складає до 70% загального навчального часу студентів і якість цієї самопідготовки впливає на рівень сформованості фахових компетентностей. На спеціальності “Музичне мистецтво” велика частка завдань у системі Moodle є творчою. Нашим завданням було навчити студентів максимально результативно проводити цей вид навчальної діяльності. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) дозволяє студентам та викладачам використовувати великі можливості віртуального навчання. Ми використали цей вид діяльності для самостійних завдань з дисциплін “Історія хорового мистецтва”, “Хорове диригування”, “Сольний спів”, “Хоровий клас”. Всі завдання кожної дисципліни були взаємопов’язані та доповнювали одне одного. Так, ми запропонували студентам на початку семестру обрати одну із запропонованих тем, щоб розкрити її на кожному з предметів (Додаток Ж).

Студенти факультету мистецтв одразу зацікавилися неординарним завданням. Спочатку ми зібрали всіх студентів ЕГ та склали план роботи над темою та вимоги до розкриття її зі сторін всіх дисциплін. Кожен студент мав можливість ставити питання викладачам, але основну роботу виконувати мав самостійно. Наприкінці семестру студенти підготували свої проекти і викладачі

дозволили нам провести об'єднаний іспит з фахових дисциплін. Результат виявив, що студенти КГ, які навчалися за типовим планом, мало уваги приділяли різним сторонам роботи над хоромим твором. Вони зосереджувались лише на технічній та виконавській стороні роботи. Студенти ж ЕГ отримали кращі виконавські результати, так як змогли попрацювати над твором з різних боків: історичного, методичного, виконавського, технічного та педагогічного.

Результат роботи над першим показником на формувальному етапі експерименту зображено у таблиці 3.6 та діаграмі 3.6.

Таблиця 3.6

Рівень сформованості першого, мотиваційно-ціннісного, компонента на формувальному етапі експерименту (ЕГ - 59 респондентів, КГ — 61 респондент)

Показники / рівні	Нульовий				Фрагментарний				Достатній				Творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	О	%	О	%	О	%	о	%	О	%	о	%
Вияв інтересу студентів до вокально-хорової роботи	0	0	5	8,2	7	11,86	32	52,46	31	52,54	13	21,31	21	35,59	11	18,03
Потреба у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності	0	0	11	18,03	4	6,78	34	55,74	36	61,02	10	16,39	19	32,2	6	9,84
Здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань	1	1,69	8	13,12	1	1,69	34	55,74	33	55,93	10	16,39	24	40,69	9	14,75
Середня вагова	1	1,69	8	13,12	4	6,79	33	54,1	33	55,93	11	18,03	21	35,59	9	14,75

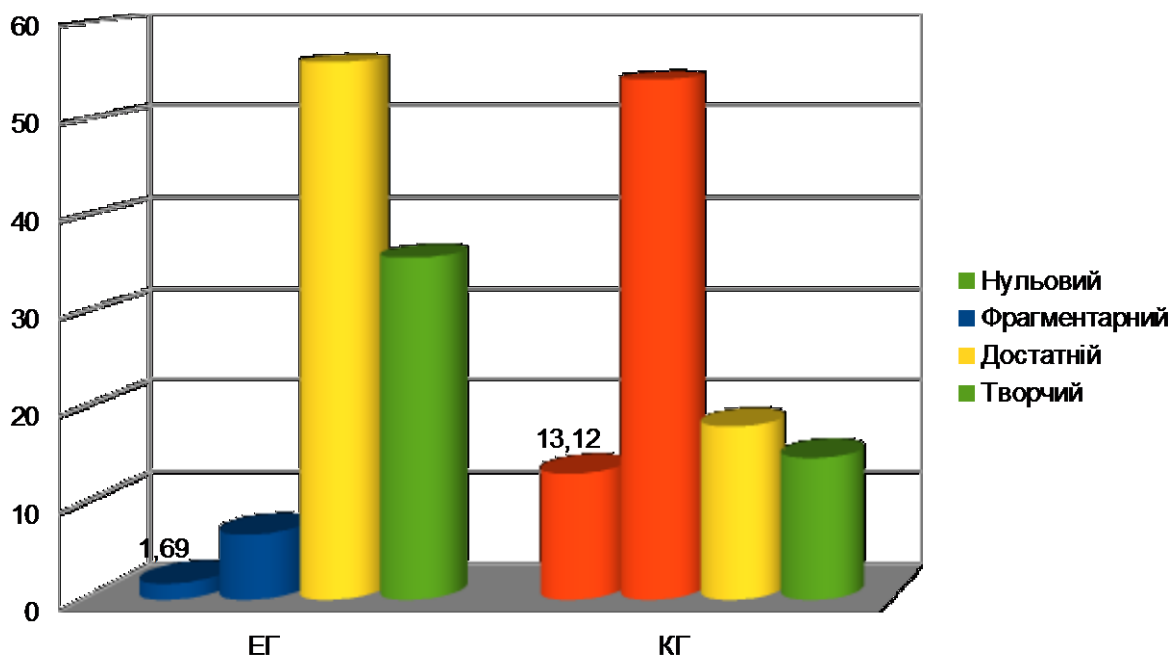


Рис. 3.6. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента на формувальному етапі експерименту

На другому, *інформаційно-комунікативному*, етапі формувального експерименту ми працювали над підвищенням ступеню володіння інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства та спонукання інтересу до оволодіння цими технологіями. У студентів необхідно сформувати бажання та спроможність застосовувати на практиці знання з основ комп'ютерного аранжування, володіння технологією елементарного звукозапису. Також ми зосередили увагу студентів на самостійну пізнавальну діяльність, самоорганізацію та саморозвиток. Наша діяльність була спрямована на розкриття особистісного творчого потенціалу та самореалізацію, прагнення до особистісно-професійного лідерства та успіху.

Для формування здатності розуміти музичний текст на основі розшифрування символів, категорій, контексту творів ми застосували сучасні інтерактивні прийоми ведення лекцій, практичних та індивідуальних занять, а також самостійної роботи студентів та її оцінювання. На лекційних заняттях з дисципліни “Історія хорового мистецтва” нами були використані комп'ютерні

презентації, слайд-шоу, відео-колажі. Наприклад, розглядаючи тему “Розвиток хорової музики у XVII-XVIII ст. Поява нових жанрів хорової музики – кантати, ораторії” ми зробили загальний огляд теми. Студенти ж повинні були обрати одного з композиторів (Г.Дюфаї, Й.Окегема, Я.Обрехта, Жоскена Дебре, О.Лассо, Дж.Габріелі, Дж.Палестріни, К.Монтеверді, Г.Шютца, І.С.Баха, Г.Ф.Генделя, Й.Гайдна, В.А.Моцарта) та зробити доповідь з комп’ютерною презентацією, в якій би розкрилися індивідуальні риси творчості цього митця. Ми не конкретизували об’єм та зміст презентації. Студенти вільні були самі обрати форму та наповненість свого проекту. Тому нам були представлені відеофільми, фотоколажі, класичні презентації. Декілька студентів створили міні-групи та організували театральні дійства з музичними фрагментами по даним темам.

У ці дійства вони також включили використання сучасних технологій: світло, інтерактивні фрагменти виступу, об’єднання живого співу з віртуальним хором. Саме ці студенти (29% - ЕГ, 7% - КГ) змогли досягти творчого рівня сформованості другого показника комунікативно-оцінного компонента на формувальному етапі нашого експерименту. Студенти, які досягли достатнього рівня сформованості (61% - ЕГ, 26% - КГ) досить послідовно представили матеріал власного дослідження, але використовували лише стандартні види комп’ютерних презентацій. Нажаль, 8% ЕГ та 54% КГ студентів лише частково виконали завдання самостійно. Вони потребували допомоги викладачів.

Другий показник, наявність здатності до розгортання і згортання мистецьких концептів, актуалізація різних концептуальних структур; елементарних відомостей щодо виражальних музичних засобів, потребував залучення новітніх інформаційних технологій. Для цього ми провели комплекс тренінгів з проблеми застосування комп’ютерних технологій для створення віртуальних хорів. Було запропоновано підключитися до спікерів і студентів, які мали досвід у роботі із звуковими файлами та програмами. Виявилось, що більшість студентів мали початкові навички запису вокальних голосів,

інструментального супроводу, комп'ютерного набору нотного тексту і вони із задоволенням підключилися до роботи у якості доповідачів.

Після проведення тренінгів студентам було дано завдання обрати хоровий твір, який би вони мали бажання презентувати як віртуальний хор. Але хорові партії потрібно було записати самому студенту. У цій роботі потрібно було показати не тільки вміння чисто інтонувати (мелодично та гармонічно), а й показати всі динамічні, агогічні нюанси виконання.

Перевірка виконання цього завдання здійснювалася на заліково-екзаменаційній сесії з дисципліни “Хорове диригування”. У результаті виконали всі умови та проявили творчу креативність студенти (34% - ЕГ, 20% - КГ), які зробили якісний запис віртуального хору та його художню обробку та продемонстрували чіткий виконавський план твору. Ці студенти досягли творчого рівня. Достатній рівень передбачав якісний комп'ютерний відеозапис віртуального хору з показом виконавського нюансування. Допускалися невеликі похибки. З цим завданням справилися 63% студентів ЕГ та 38% студентів КГ. Студенти (3% - ЕГ, 33% - КГ), які змогли записати віртуальний хор, але мали проблеми в чистоті інтонування мелодичних та гармонічних інтервалів, не змогли чітко пояснити виконавський план твору, опинилися на фрагментарному рівні. Не змогли показати результат своєї діяльності 10% студентів КГ.

Для якісного формування третього показника комунікативно-оцінного компонента на формувальному етапі експерименту, спроможності до адекватного оцінювання якості власної інтерпретаційної діяльності, ми провели лекцію-занурення, де представили варіанти асоціацій на художні твори. Ми детально розглянули явище “асоціації”, його історичний контекст, де торкнулися опису цього феномена Платоном та Аристотелем, перекладу цього терміну з латинської мови (лат. *Associatio* — з'єднання). Позналили студентів зі вченим Дж. Локком, який сприяв прийняттю цього терміну у 1698 році. На наступних заняттях ми розглянули зв'язки між окремими явищами, подіями, які відображаються в нашій свідомості і ми їх запам'ятовуємо. На практичних

заняттях вчилися робити асоціативні ланцюжки: предмет-його аналіз-уявний синтез; почуття — відчуття — уява. Всі асоціації ми поділили по групах – за схожістю, за контрастом, доповненням та ін. Студентам було запропоновано на заняттях відкрити простір своєї фантазії і робити асоціації, навіть самі непередбачувані. Потім йшов аналіз асоціативних ланцюжків. (Додаток 3).

Останнє завдання було творчим. На вибрані вокалізи потрібно було підібрати вірші, які асоціативно підходили до нотного тексту творів. І студенти нас приємно здивували. Творчого рівня досягли респонденти (37% - ЕГ, 16% - КГ), які зуміли підібрати декілька рифмованих текстів, різних за настроєм, стилем, епохою. При тому нотний текст не зазнавав змін. Студенти змінювали темп, динаміку, агогіку. Найкращі варіанти ми використали при проведенні концертних виступів. На достатньому рівні опинилися студенти (54% - ЕГ, 21% - КГ) які вдало підібрали вірші, але тільки один варіант. Вони не змінювали виконавські нюанси вокалізів. Студенти, які не змогли самостійно підібрати літературний текст, або зробили це тільки зва допомогою викладача, опинилися на фрагментарному рівні сформованості третього показника комунікативно-оцінного компонента на формувальному етапі нашого експерименту (7% - ЕГ, 51% - КГ).

У таблиці та діаграмі ми чітко визначили результати формування другого компонента.

Таблиця 3.7

Рівень сформованості другого, комунікативно-оцінного, компонента на формувальному етапі експерименту (ЕГ - 59 респондентів, КГ — 61 респондент)

Показники / рівні	Нульовий				Фрагментарний				достатній				творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Здатність розуміти музичний текст на	1	1,7	8	13,11	5	8,47	33	54,1	36	61,02	16	26,23	17	28,81	4	6,56

основі розшифрування символів, категорій, контексту																
Наявність здатність розгортати і згорнути мистецькі концепти, актуалізуючи різні концептуальні структури	0	0	6	9,84	2	3,39	20	32,79	37	62,71	23	37,7	20	33,9	12	19,67
Спроможність до адекватного оцінювання якості власної інтерпретаційної діяльності	1	1,7	7	11,48	4	6,77	31	50,82	32	54,24	13	21,31	22	37,29	10	16,39
Середня вагова	1	1,7	7	11,48	4	6,77	28	45,9	35	59,32	17	27,87	19	32,21	9	14,75

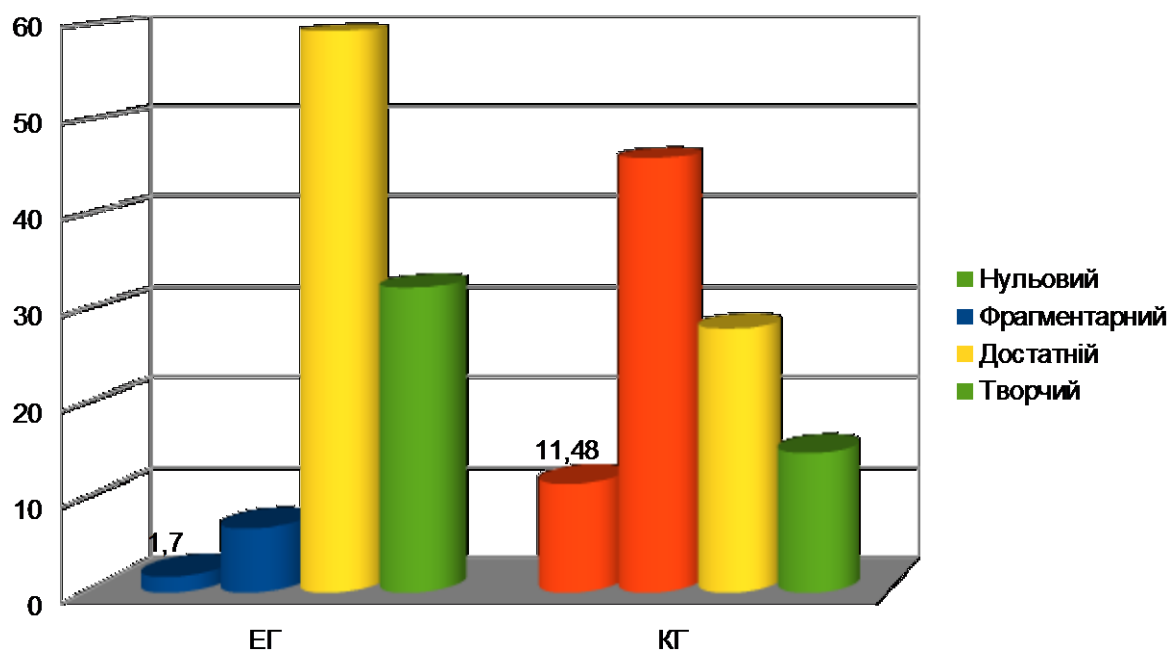


Рис. 3.7. Рівні сформованості комунікативно-оцінного компонента на формувальному етапі експерименту

На третьому, ціннісно-саморегулятивному, етапі формувального експерименту ми працювали над формуванням спрямованості на визначення міри спроможності студентів до розуміння власної практичної діяльності,

емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів. Вчитель-музикант повинен мати навички виконавця, педагога, критика, психолога для того, що навчити дітей емоційно сприймати музичні твори, вміти критично ставитися до власної музичної творчості, бачити свої помилки та кращі сторони свого виконання.

Допомогти виявити здатність до художньої рефлексії (І показник) у студентів нам допомогли бесіди про прослухані твори, про цікаві моменти інтерпретації творів з програми по Хоровому диригуванню. Ми провели декілька тренінгів з розвитку відчуття художнього задуму твору. Так, на одному із занять ми запропонували студентам підібрати різні варіанти виконання української народної пісні “Дударик”. Цей твір вони вже технічно вивчили на заняттях з Хорового класу і мали можливість розбитися по групах 5-8 студентів, щоб показати свій варіант інтерпретації твору.

На концертному виступі ми почули різні варіанти виконання — класичні, джазові, естрадні. Було навіть реп-виконання. Ми побачили, що бесіди та тренінги по розвитку емоційної захопленості твором дали позитивні результати у студентів ЕГ. Так, творчий рівень ми визначили у 29% студентів ЕГ та 8% студентів КГ. Ці студенти вдало поєднали класичний варіант партитури з власною сучасною інтерпретацією твору. Студенти достатнього рівня (56% - ЕГ, 28% - КГ) мали досить цікаву інтерпретацію твору, але спростили хорову партитуру, що не сприяло повному висвітленню художнього змісту твору. Студенти, які мали фрагментарний рівень (13% - ЕГ, 44% - КГ), показали не дуже вдалі варіанти інтерпретацій твору та дуже спростили партитуру “Дударика”. Студенти нульового рівня намагалися відтворити лише класичний вид партитури твору.

Працюючи над другим показником, готовність до здійснення мистецької комунікації, ми провели серію тренінгів, у яких створювали різні форс-мажорні ситуації при виступі: відключення світла, проблема зі сценічним костюмом, відсутність солістів чи концертмейстера, зникнення голосу, мала кількість глядачів у залі, сторонні шуми під час виступу та інше. Проводилися дискусії по

варіантам усунення сценічних проблем. Ми продивлялися зі студентами записи виступів дитячих колективів на конкурсах та розглядали недоліки та позитивні моменти виступів. Останнім етапом був розгляд відео з власним виступом та його аналіз.

Після проведення підготовчої роботи ми запропонували студентам за короткий час (один тиждень) підготувати концертний виступ (соло, малі ансамблі, камерний хор) зробити його запис та провести аналіз позитивних та негативних моментів при підготовці до виступу і власно виступу. Якщо студенти КГ у більшості виявили бажання продемонструвати сольний виступ або дует, то студенти ЕГ обрали ансамблеві виступи і складні твори для виконання. Результат оцінювало незалежне журі із запрошених на концерт абітурієнтів (студентів музичних коледжів) та викладачів. За висновками глядачів цілком справилися із завданням 37% студентів ЕГ та 8% студентів КГ. Сподобалися виступи, за виключенням незначних недоліків, студентів достатнього рівня (54% - ЕГ, 30% - КГ). Студенти фрагментарного рівня сформованості другого показника рефлексійно-емоційного компонента в основному обрали сольні твори та не зуміли зробити рефлексивний аналіз власного виступу (8% - ЕГ, 45% - КГ). Студенти КГ нульового рівня не були допущені до концертних виступів з причини недостатньої підготовки.

Роботу над останнім, третім показником, а саме здатності до експресивної виразності, ми розпочали з аутотренінгу «Контроль власних дій та відчуттів» (Додаток И). Після цього разом зі студентами ми працювали над хоровими творами на “Практикумі роботи з хором”. Кожний виступ ми фіксували на відео та після закінчення заняття проводили обговорення, допомагали вирішити проблемні моменти при керуванні хором. Кожний студент мав можливість не тільки обговорювати власний твір а й висловлювати свої думки з приводу роботи товаришів. Такий мозковий штурм дав студентам можливість подивитися на власні виконавські дії з іншої сторони та виправити помилки при роботі з хором. Останнє завдання було провокаційне. Після того, як студенти підготували твори для хорового виконання, було проведено концертний виступ, на якому ми

намагалися штучно створити форс-мажорні умови (вимикали світло та звук на сцені, затримували солістів та концертмейстера, ставили не ту фонограму).

У цих умовах студенти факультету мистецтв повинні були проявити вміння швидко реагувати на непередбачувані обставини і виходити із незручного становища. З цим завданням відмінно впоралися 22% студентів ЕГ та 3% студентів КГ (творчий рівень). Трохи розгубилися, але все ж проконтролювали ситуацію 58% студентів ЕГ та 23% студентів КГ (достатній рівень). Потребували допомоги викладачів, але все ж таки провели концертний виступ 13% студентів ЕГ та 51% студентів КГ (фрагментарний рівень). Розгубилися та не змогли виступити студенти, які віднесені нами до нульового рівня.

Таблиця 3.8

**Рівень сформованості третього, рефлексивно-емоційного,
компонента на формувальному етапі експерименту (ЕГ - 59
респондентів, КГ — 61 респондент)**

Показники / рівні	Нульовий				фрагментарний				Достатній				Творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Виявлення здатності до художньої рефлексії в процесі виконання творів вокально-хорової музики	1	1,7	12	19,67	8	13,56	27	44,26	33	55,93	17	27,87	17	28,81	5	8,2
Готовність до здійснення мистецької комунікації	0	0	11	18,03	5	8,47	27	44,26	32	54,24	18	29,51	22	37,29	5	8,2
Здатність студентів факультетів мистецтв до експресивної виразності	4	6,78	14	22,95	8	13,56	31	50,82	34	57,63	14	22,95	13	22,03	2	3,28
Середня вагова	2	3,39	12	19,67	7	11,86	29	47,54	33	55,93	16	26,23	17	28,81	4	6,56

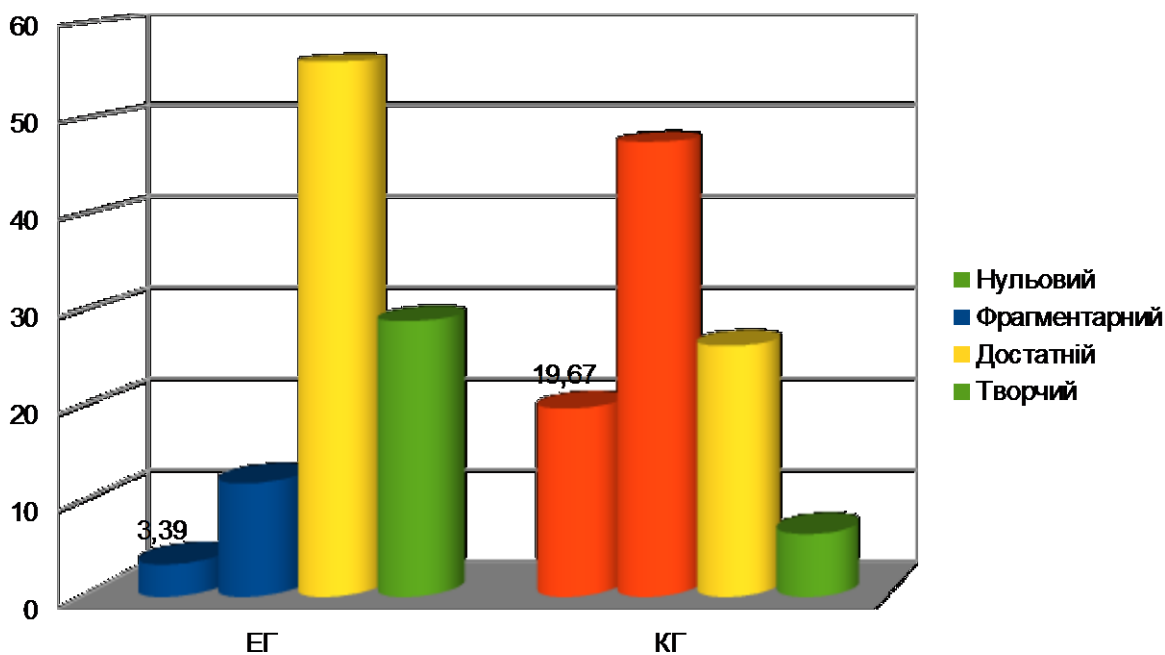


Рис. 3.8. Рівні сформованості рефлексивно-емоційного компонента на формувальному етапі експерименту

Формування четвертого, діяльнісно-вольового, компонента підводить підсумок формувального експерименту. Нам потрібно покращити якість вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою роботою. І почнемо ми зі здатності студентів факультетів мистецтв до прогнозування і побудови стратегії вокально-хорової роботи (перший показник). Протягом роботи над першими трьома компонентами ми готували студентів до роботи з вокальними колективами: підвищували мотиваційну спрямованість студентів щодо формування інтерпретаційних умінь вокально-хорового навчання, ступінь оволодіння інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства та спонукання інтересу до оволодіння цими технологіями, активували емоційно-рефлексивне сприйняття вокально-хорових творів.

Тому для формування першого показника ми обрали дисципліну “Практикум роботи з хором”. Для активації теоретичних знань ми провели декілька диспутів на теми “Чому ми говоримо про можливість чи необхідність інтерпретації виконання хорових творів”. “Як правильно працювати над інтерпретацією не порушуючи художнього задуму авторів хорового твору”. Також провели тренінг-гру на швидкість прийняття рішень в інтерпретації

творів. Ведучий співав фрагмент народної пісні і кидав м'яча одному з учасників, який повинен був проспівати цей уривок у власній інтерпретації. Цей тренінг так сподобався студентам ЕГ, що вони почали грати у вільний час та використовувати елементи тренінгу на інших фахових дисциплінах. Другий тренінг передбачав наявність аркушів паперу та олівці. Студентам давали прослухати хоровий твір іноземною мовою, а вони повинні були намалювати той образ, який вони бачили у власній уяві. Потім по черзі вони доповідали, які засоби музичної виразності хотіли б застосувати для власної інтерпретації цього твору.

Останнім завданням для ЕГ та КГ було показати власну інтерпретацію народної пісні “Засвіт встали козаченьки” на фортепіано. Можна було використовувати різні види хорових фактур, різний тип та вид хору. Можна було змінювати метр та ритм та інші засоби музичної виразності. Кращі варіанти потім ми розучували з хором. Так, студенти творчого рівня (37% - ЕГ, 13% - КГ) показали дуже цікаві творчі проекти. Вони майстерно володіли навичками гри на фортепіано і змогли донести до слухача всю палітру виразних засобів власної інтерпретації. Студенти з достатнім рівнем сформованості першого показника (59% - ЕГ, 36% - КГ) показали дуже вдалі інтерпретації, але спростили склад хорового колективу, що позначилося на спрощенні гармонічної фактури твору. Фрагментарний рівень сформованості був у студентів, які змогли показати класичну інтерпретацію твору, використовуючи двоголосний вид хорового виконання (3% - ЕГ, 38% - КГ). Останні студенти КГ змогли показати лише одноголосний варіант цього твору.

Після опанування інтерпретації виконання хорового твору на фортепіано ми почали роботу над формуванням другого показника, прояву здатності до резистентності та диригентської волі у роботі з вокально-хоровим колективом. Для цього студентам потрібно було вивчити свій варіант твору з курсовим хоровим колективом. Тут ми приділили увагу саме репетиційному процесу роботи над твором. Зі студентами було проведено бесіди-діалоги, де ми оновили знання студентів щодо репетиційного процесу. Першим етапом роботи були

вправи на розігрів голосового апарату. Ми запропонували студентам підібрати варіанти дихальних вправ, артикуляційної гімнастики та вокальних вправ, які б допомогли хору налаштуватися саме на виконання твору “Засвіт встали козаченьки”. Студенти творчо підійшли до цього завдання. У кого був повільний темп та кантиленне звучання, запропонували вправи на розвиток повільного видиху. Були вправи на преривчасте дихання, роботу над синкопами, складним ритмічним малюнком, гармонічні вправи, направлені на чистоту інтонування дисонансів та складних акордів. Наступним етапом було технічне засвоєння музичного тексту. Студентам було запропоновано різні варіанти вивчення музичного тексту: читання з листа хорової партитури, робота сольфеджіо по партіях, робота по партіях на один склад, робота в міні-групах. Особливу увагу ми приділили роботі зі студентами, які мали слабку координацію між слухом та голосом і з ними потрібно було працювати індивідуально. Для технічного засвоєння твору студенти обирали також інноваційні технології: робота із записом хорової партії, інтерактивна гармонізація та інше.

Останнім, але найскладнішим, етапом була робота над виконавськими елементами твору. Студенту, який керував хором, потрібно було донести свій задум до виконавців, технічно та зрозуміло показати його у диригуванні і підготуватися до концертного виступу. Аналізуючи всі етапи роботи над хоровим твором ми прийшли до висновку, що творчого рівня досягли 41% студентів ЕГ та 10% студентів КГ. На достатньому рівні опинилися 54% студентів ЕГ та 30% студентів КГ. Фрагментарний рівень був виявлений у 5% студентів ЕГ та 39% студентів КГ.

Формуванню останнього показника, здатності до самостійної інтерпретаційної діяльності в процесі вокально-хорового навчання, передувала репетиційна робота над хоровим твором “Засвіт встали козаченьки”. Вже проведена робота над технічними складностями та виконавським планом твору. Тепер ми почали підготовку до концертного виступу. Але перед цим ми провели декілька диспутів на теми “Інтеграція різних видів мистецтв у хоровому виконавстві”, “Сценічне дійство у хоровому виконавстві”, “Елементи

хореографії та хорове мистецтво”. На цих диспутах ми вирішували проблеми підсилення художнього впливу хорового твору на слухачів засобами комп’ютерних технологій, театрального та хореографічного мистецтва. Окремо ми провели бесіди на теми “Культура поведінки на сцені” та “Культура одягу на сцені”. Ми обговорювали варіанти розташування хору на сцені (естетичний та звуковий аспекти), входу та виходу зі сцени. Також йшли дискусії о сценічних костюмах, їх варіантах.

Особливу увагу ми приділяли народним костюмам або стилізації під народний костюм. Наприклад, віночок в українському костюмі — це дівоча прикраса і жінки в літах виглядають у них недоречно. Також правила носіння вінка — він прибирав все волосся з чола (дуже часто можна побачити дівчат у вінках з волоссям, яке закриває чоло).

Результатом був концертний виступ. Оцінювались: техніка та манера співу, інтерпретація художнього задуму твору, культура поведінці на сцені, культура одягу, емоційність виконання. Висновок: творчий рівень — ЕГ 42% , КГ 8%, достатній рівень — ЕГ 58%, КГ 30%. Вперше на фрагментарному рівні не залишилось жодного студента ЕГ, КГ 37%, нульовий рівень КГ 25%.

Таблиця 3.9

Рівень сформованості четвертого, діяльнісно-вольового, компонента на формуальному етапі експерименту (ЕГ - 59 респондентів, КГ — 61 респондент)

Показники / рівні	Нульовий				фрагментарний				Достатній				Творчий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Здатність до прогнозування і побудови стратегії вокально-хорової роботи	0	0	8	13,11	2	3,39	23	37,71	35	59,32	22	36,07	22	37,29	8	13,11

Прояв здатності до резистентності диригентської волі	до	0	0	13	21,31	3	5,08	24	39,34	32	54,24	18	29,51	24	40,68	6	9,84
Здатність самостійної інтерпретаційної діяльності в процесі вокально-хорового навчання	до	0	0	15	24,59	0	0	23	37,7	34	57,63	18	29,51	25	42,37	5	8,2
Середня вагова		0	0	12	19,67	2	3,39	23	37,7	34	57,63	19	31,15	23	38,98	7	11,48

Для більшої наглядності продемонструємо результати сформованості діяльнісно-вольового компонента на формувальному етапі експерименту в діаграмі 3.9.

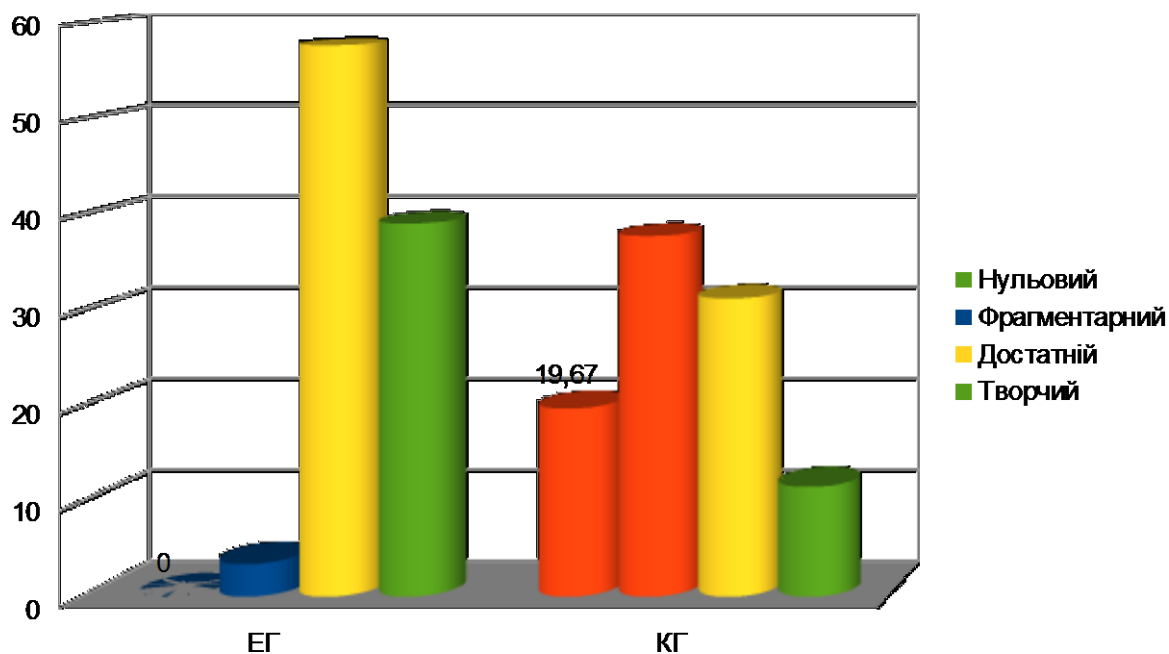


Рис. 3.9. Рівні сформованості діяльнісно-вольового компонента на формувальному етапі експерименту

У підсумку хочемо показати порівняльну таблицю результатів формувального експерименту у ЕГ та КГ.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання після проведення формувального етапу експерименту

Компоненти / рівні	Нульовий		фрагментарний		Достатній		творчий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-ціннісний	1,69	13,12	6,79	54,1	55,93	18,03	35,59	14,75
Комунікативно-оцінний	1,7	11,48	6,77	45,9	59,32	27,87	32,21	14,75
Рефлексивно-емоційний	3,39	19,67	11,86	47,54	55,93	26,23	28,81	6,56
Діяльнісно-вольовий	0	19,67	3,39	37,7	57,63	31,15	38,98	11,48
Середня вагова	1,7 1	15,99 10	7,2 4	46,31 28	57,2 34	25,82 16	33,9 20	11,88 7

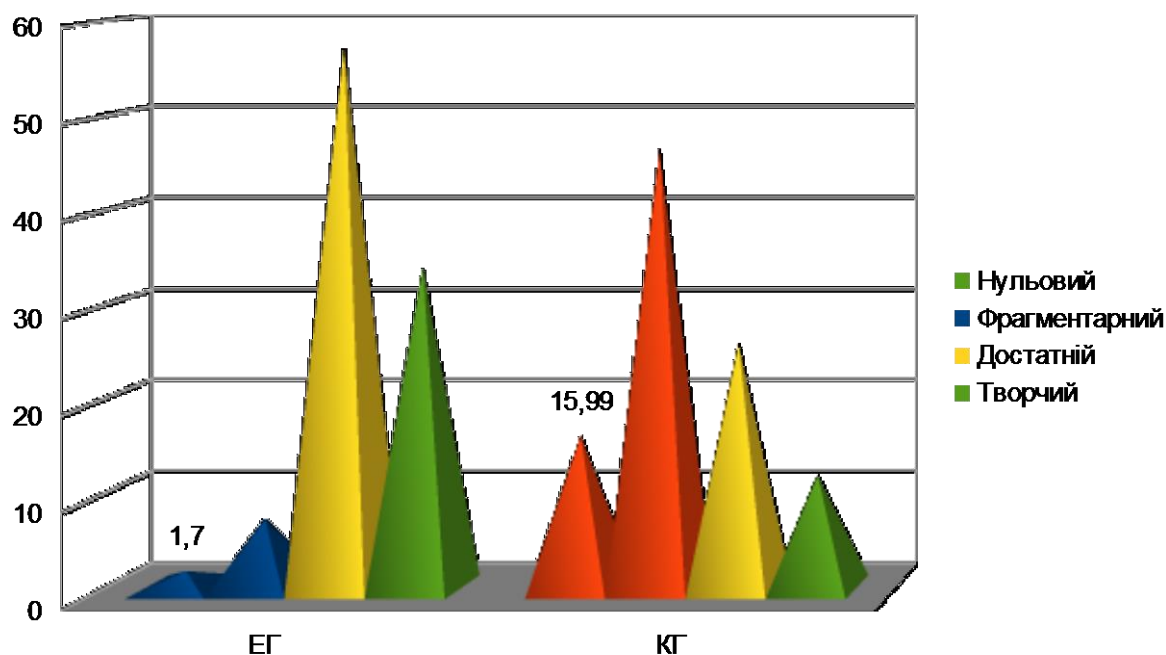


Рис. 3.10. Рівні сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання після проведення формувального етапу експерименту

Після проведення формувального етапу експерименту нам необхідно провести порівняльні дії двох етапів для того, щоб довести ефективність

запропонованої методики формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання. Так, порівнюючи результати сформованості першого, спрямовано-мотиваційного, етапу ми переконалися, що наші методи та форми роботи є ефективними у формуванні мотиваційної направленості студентів факультетів мистецтв щодо формування інтерпретаційних умінь у процесі вокально-хорового навчання. Студенти факультетів мистецтв виявляли зацікавленість інтерпретаційними можливостями виконання вокально-хорових творів, були схильними до самозаглиблення в процесі оцінювання вокально-хорових творів. У них яскраво проявилось позитивне ставлення до вокально-хорового виконавства у процесі фахового навчання.

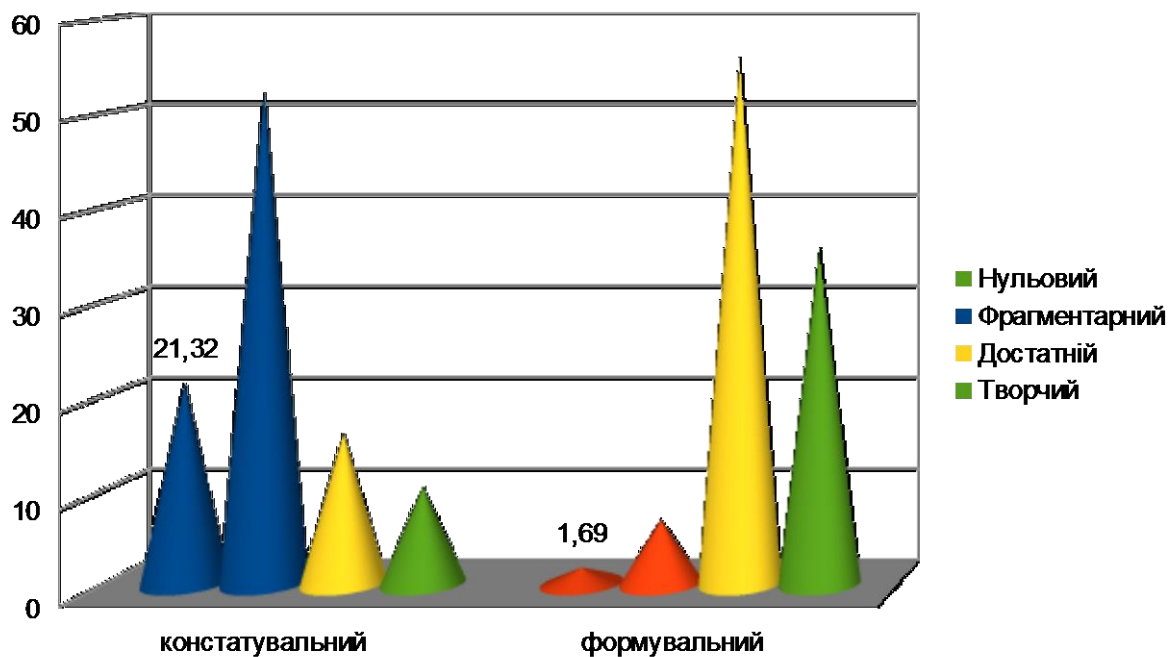


Рис. 3.11. Порівняльний аналіз сформованості першого, мотиваційно-ціннісного компонента ЕГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

З діаграми ми бачимо, що після проведення формувального етапу експерименту у студентів ЕГ знизився відсоток нульового та фрагментарного рівня (на 19,63% та 45,56%), навпроти збільшився відсоток достатнього та творчого рівня (на 39,94% та 25,25%). Це свідчить про позитивний вплив

сучасних технологій навчання на формування інтерпретаційних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва.

У той же час результати студентів КГ не такі позитивно збільшені. Відсоток нульового рівня знизився на 8,12%, а відсоток фрагментарного рівня збільшився на 1,75%. Відсоток достатнього та творчого рівня збільшився відповідно на 2,04% та 4,41%.

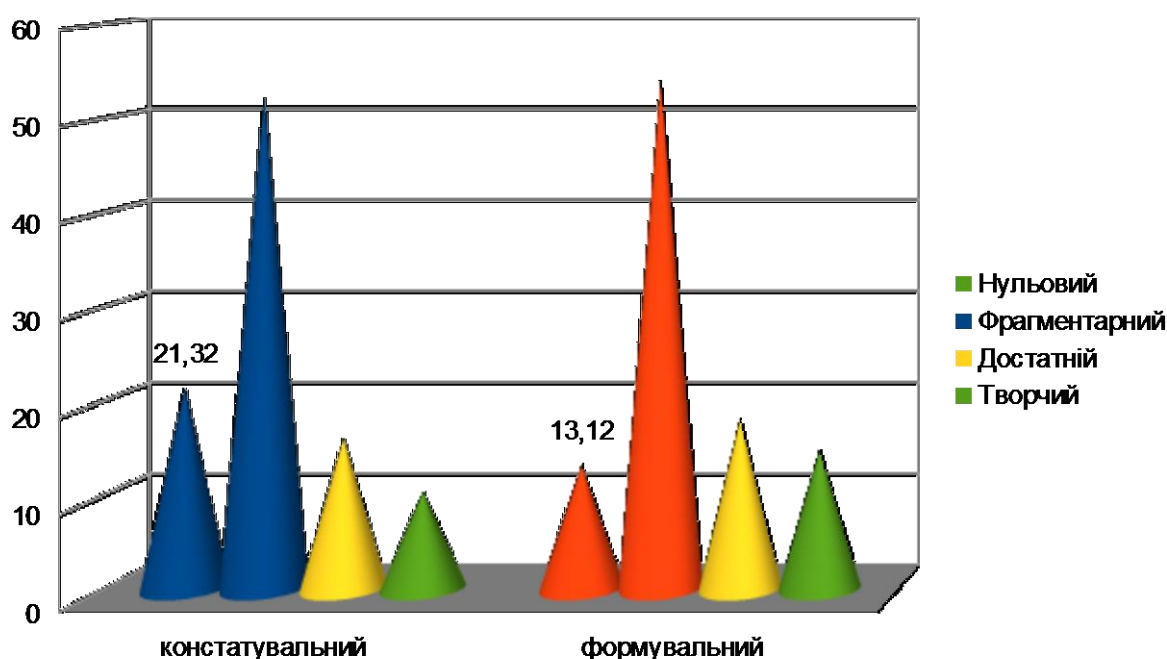


Рис. 3.12. Порівняльний аналіз сформованості мотиваційно-ціннісного компонента КГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Ми порівняли результати сформованості другого, комунікативно-оцінного, етапу та прийшли до висновку, що методичні розробки для студентів ЕГ сприяли поліпшенню якості оволодіння інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства та спонукання інтересу до оволодіння цими технологіями. У студентів підвищилась активність вияву оцінного ставлення до сучасних технологій у вокально-хоровому мистецтві; вони почали виявляти бажання до розучування вокально-хорового репертуару, уважно

ставитися до змісту і побудови сценічних образів. Вони покращили навички асоціювання художніх образів у репетиційному процесі роботи над вокально-хоровими творами.

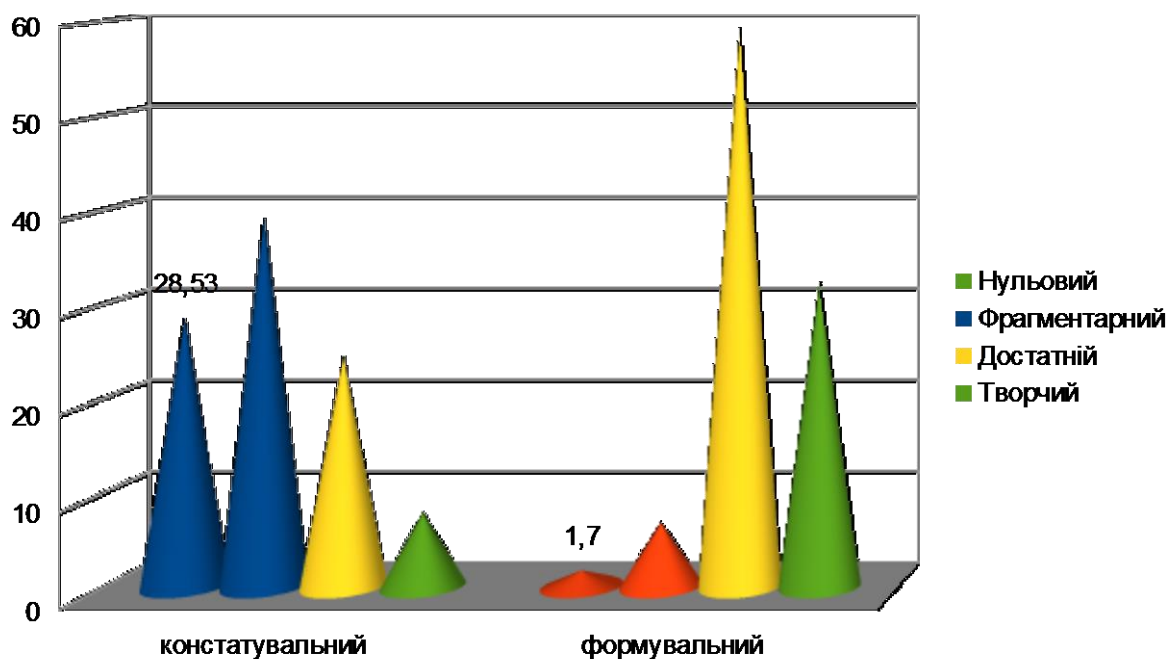


Рис. 3.13. Порівняльний аналіз сформованості другого, комунікативно-оцінного компонента ЕГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Діаграма засвідчує, що після проведення формувального етапу експерименту у студентів ЕГ знизився відсоток нульового та фрагментарного рівня (на 26,83% та 32,41%), навпроти збільшився відсоток достатнього та творчого рівня (на 34,87% та 24,37%).

Аналіз діаграми 3.13 показує, що результати студентів КГ набагато стриманіші. Відсоток нульового рівня знизився на 17,05%, а відсоток фрагментарного рівня збільшився на 6,72%. Відсоток достатнього та творчого рівня збільшився відповідно на 3,42% та 6,91%. Результати краще, порівняно з першим показником, але недостатньо.

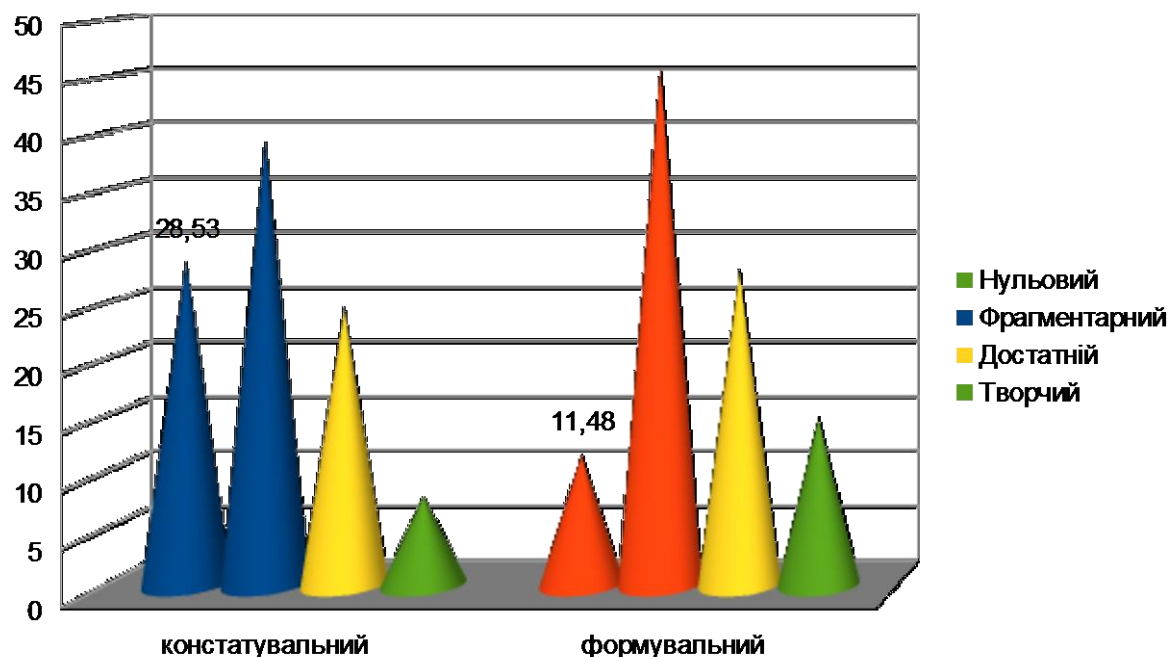


Рис. 3.14. Порівняльний аналіз сформованості другого, комунікативно-оцінного компонента КГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Результати порівняльного аналізу сформованості третього, рефлексивно-емоційного, етапу показали, що студенти ЕГ значно посилили спрямованість на визначення міри активізації емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів. Емоційна захопленість процесом усвідомлення та виконання творів вокально-хорової музики набула високого рівня; підсилилася здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляцій сценічно-виконавських ситуацій; студенти набули вміння контролювати себе у процесі власних виконавських дій.

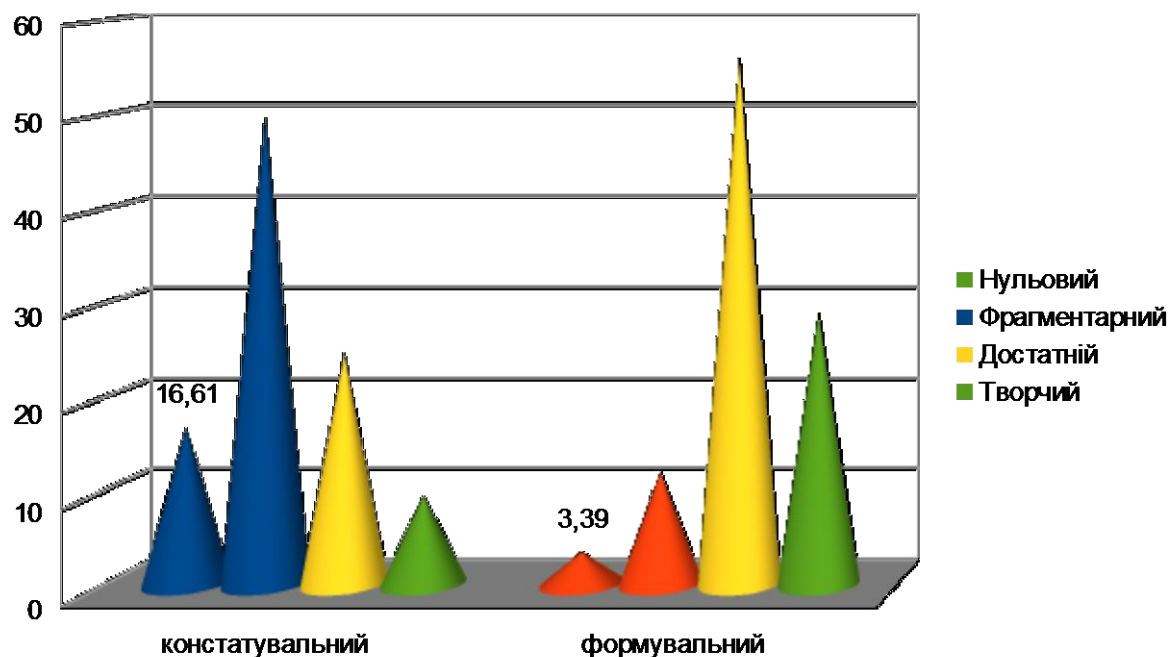


Рис. 3.15. Порівняльний аналіз сформованості третього, рефлексивно-емоційного компонента ЕГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Діаграма засвідчує, що після проведення формувального етапу експерименту у студентів ЕГ знизився відсоток нульового та фрагментарного рівня (на 13,22% та 37,67%), напроці збільшився відсоток достатнього та творчого рівня (на 31,48% та 19,39%).

Діаграма 3.15 показує результати студентів КГ, які навіть погіршили результати. Так, відсоток нульового рівня збільшився на 3,06%, а відсоток фрагментарного рівня зменшився на 1,99%. Відсоток достатнього рівня збільшився на 1,73%, а відсоток творчого рівня зменшився на 2,86%. Ці показники дають право нам зробити висновки, що традиційні методики не підходять для формування активізації емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів на сучасному етапі розвитку педагогіки.

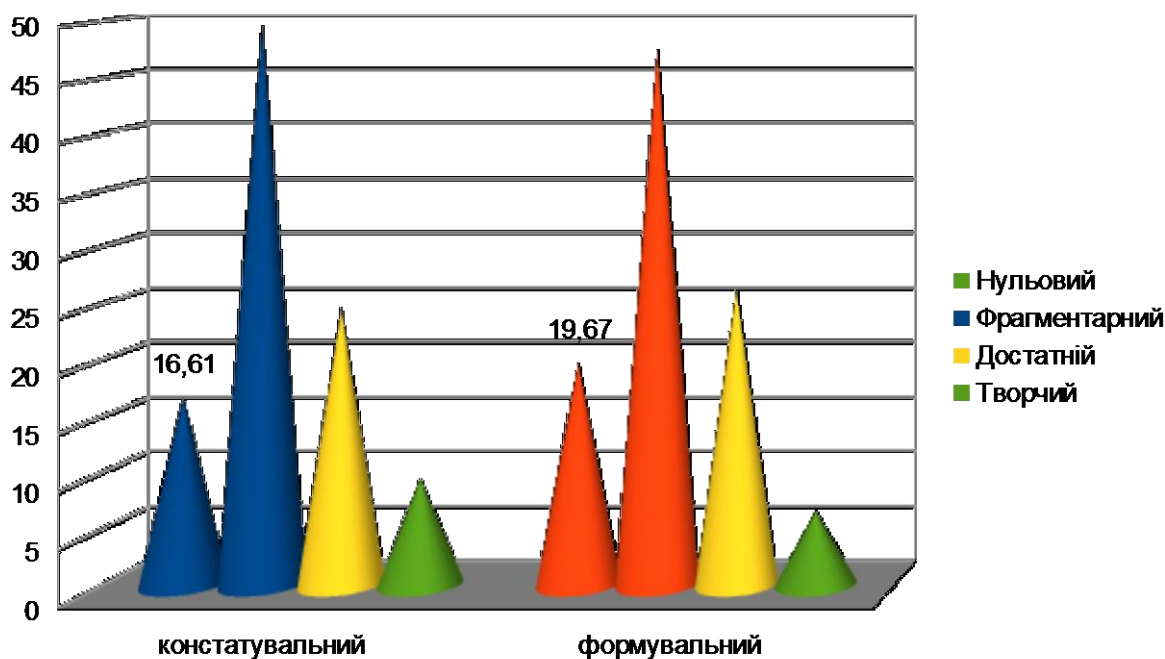


Рис. 3.16. Порівняльний аналіз сформованості третього, рефлексивно-емоційного, компонента КГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Останній, четвертий, діяльнісно-вольовий, компонент, був проаналізований у порівнянні результатів констатувального та формувального етапів експерименту. Студенти ЕГ значно підняли рівень сформованості вольових зусиль до керівництва вокально-хоровою роботою. Вони набули готовності до створення власних інтерпретацій виконання у процесі керування вокальним колективом; здатності до практичного втілення набутого виконавського та педагогічного досвіду у роботі з вокально-хоровим колективом. Також студенти покращили вміння вирішувати практичні виконавські завдання щодо використання художніх прийомів у відтворенні сценічних образів вокально-хорових творів при роботі з колективом.

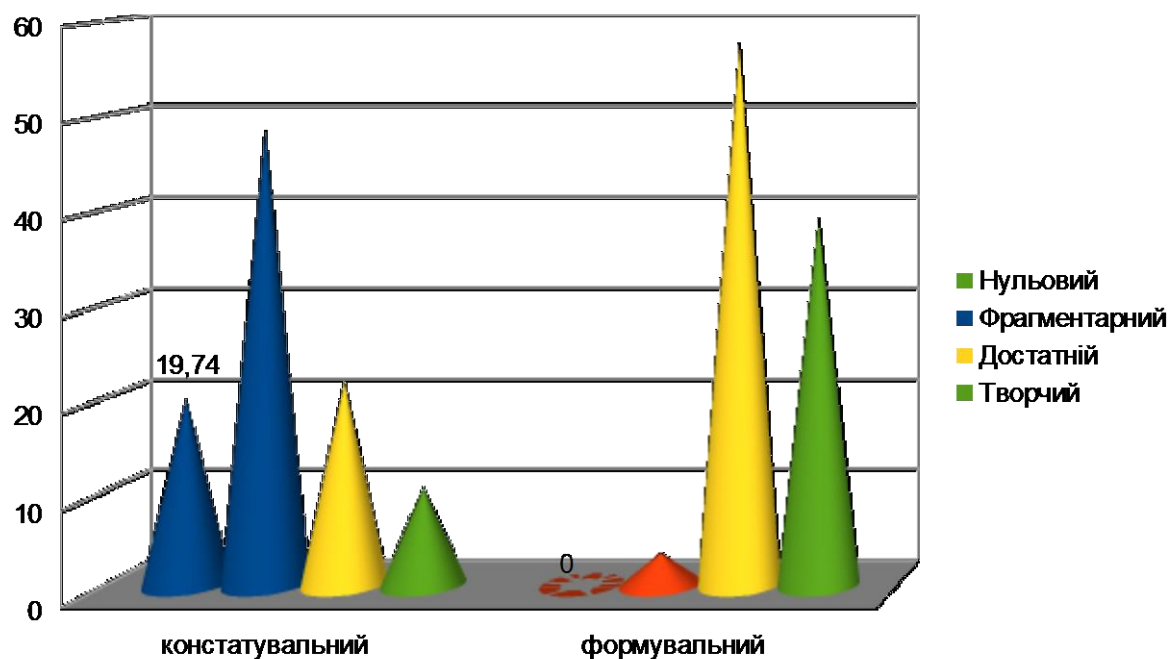


Рис. 3.17. Порівняльний аналіз сформованості четвертого, діяльнісно-вольового, компонента ЕГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Діаграма засвідчує, що після проведення формувального етапу експерименту у студентів ЕГ нульовий рівень відсутній, а відсоток фрагментарного рівня знизився на 44,89%. Якісно збільшився відсоток достатнього та творчого рівня (на 36% та 28,64%).

Діаграма 3.17 показує результати студентів КГ, які навіть погіршили результати. Так, відсоток нульового рівня зменшився лише на 0,07%, а відсоток фрагментарного рівня зменшився на 10,58%. Відсоток достатнього рівня збільшився на 9,52%, а відсоток творчого рівня — на 1,14%. Ці показники дають право нам зробити висновки, що традиційні методики не підходять для формування вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою роботою на сучасному етапі розвитку науки та педагогіки.

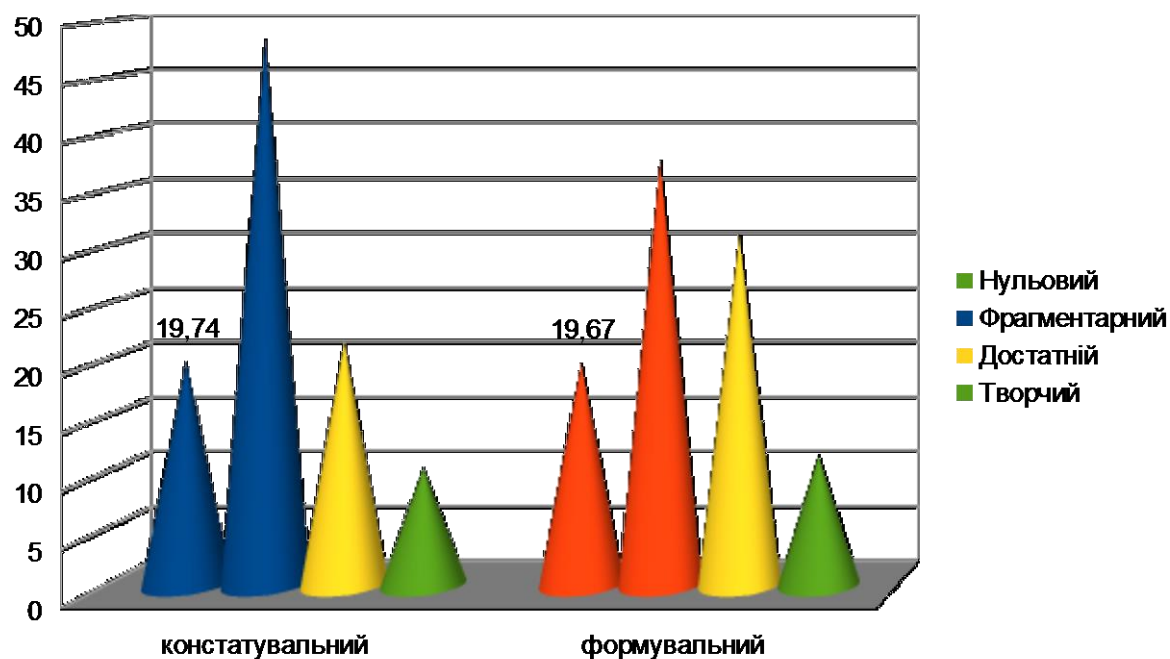


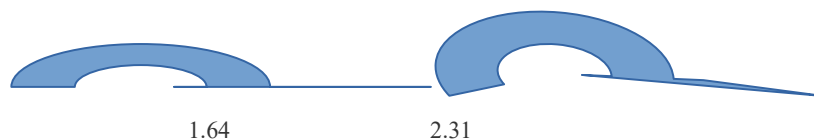
Рис 3.18. Порівняльний аналіз сформованості четвертого, діяльнісно-вольового, компонента КГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Остаточна перевірка позитивного рівня сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання була проведена нами математичними методами, а саме – критерієм Фішера.

Результати автоматичного розрахунку

Групи	"Є ефект": завдання вирішено	"Немає ефекту": завдання не вирішене	Суми
	Кількість піддослідних	Кількість піддослідних	
1 група	54 (91.5%)	5 (8.5%)	59 (100%)
2 група	23 (37,7%)	38 (62.3%)	61 (100%)

Вісь значущості: зона незначущості ? зона значущості



Відповідь: $\varphi^*_{\text{емп}} = 6.725$

Отримане емпіричне значення φ^* знаходиться у зоні значущості. H_0 відкидається

Статистичні методи перевірки ефективності методики формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання доказали правомірність використання саме цих методів.

Висновки до третього розділу

Проведення дослідно-експериментальної роботи з проблеми формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання дозволило дійти таких висновків:

- у процесі діагностувальної роботи з формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання визначені рівні сформованості означеного феномена, а саме: творчий, достатній, фрагментарний, нульовий, яким надано якісні та кількісні характеристики. Творчий рівень передбачає сформованість індивідуального стилю інтерпретації вокального (хорового) твору; стійке прагнення до самовдосконалення та рефлексії. Студент факультету мистецтв активно проявляє оцінне ставлення до сучасних технологій у вокально-хоровому мистецтві, має емоційну захопленість процесом усвідомлення та виконання творів вокально-хорової музики, здатний до практичного втілення набутого виконавського та педагогічного досвіду в роботі з вокально-хоровим колективом. Достатній рівень показує бажання займатися професійною діяльністю, але немає прояву індивідуального стилю в інтерпретації музичних творів. Студенти факультету мистецтв вправно

опрацьовують елементи та частини твору, але у них немає цілісної картини художнього змісту твору. Вони зацікавлені інтерпретаційними можливостями виконання вокально-хорових творів, мають бажання до розучування вокально-хорового репертуару, але здатність до рефлексивного аналізу та саморегуляцій сценічно-виконавських ситуацій не визначена. Фрагментарний рівень визначається слабкою мотиваційною спрямованістю у розвитку інтерпретаційних вмінь, виявляється слабкий інтерес до оволодіння інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства. У студентів майже відсутня активізація емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів. Вольові зусилля студентів до керівництва вокально-хоровою роботою не сформовані. Нульовий рівень характеризується майже повною відсутністю вмінь інтерпретувати вокальні (хорові) твори як у власному виконанні, так і при роботі з вокально-хоровим колективом. Ці студенти мають мінімальний обсяг теоретичних знань та практичних умінь. У них немає мотивації та бажання розвиватися у професійному плані, вони не проявляють творчу активність. Рефлексія слабо виражена, вона короткотривала та ситуативна;

- такий стан результатів діагностування означеної проблеми призвів до розробки і впровадження поетапної методики формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, яка була розроблена відповідно до визначених завдань формувального експерименту, та складалася з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: спрямовано-мотиваційного, інформаційно-комунікативного, ціннісно-саморегулятивного, усвідомлено-продуктивного;

- сформованість першого, мотиваційно-ціннісного компонента після проведення констатувального експерименту складає лише 10%, то на спрямовано-мотиваційному етапі формувального експерименту ми приділили увагу індуктивно-дедуктивним, пояснювально-ілюстративним та аналітично-синтетичним методам (навчальні дискусії, творчі конференції, демонстрації музичних творів, диспути, проведення брифінгів, тощо). На другому,

інформаційно-комунікативному етапі формувального експерименту ми працювали над підвищенням ступеню володіння інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства та спонукання інтересу до оволодіння цими технологіями. У студентів факультетів мистецтв необхідно сформувати бажання та спроможність застосовувати на практиці знання з основ комп'ютерного аранжування, володіння технологією елементарного звукозапису. Також ми зосередили увагу студентів на самостійну пізнавальну діяльність, самоорганізацію та саморозвиток. Основними методами цього етапу були: метод візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук даних, створення презентацій, творчі завдання, тощо.

На третьому, ціннісно-саморегулятивному етапі формувального експерименту ми працювали над формуванням спрямованості на визначення міри активізації емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів. Вчитель-музикант повинен мати навички виконавця, педагога, критика, психолога для того, що навчити дітей емоційно сприймати музичні твори, вміти критично ставитися до власної музичної творчості, бачити свої помилки та кращі сторони свого виконання. Основними методами цього етапу були: творчі диспути з використанням медіа-засобів, проблемно-пошукові методи, тестування, метод проєктів, тощо. Формування четвертого, діяльнісно-вольового компонента підводить підсумок формувального експерименту на усвідомлено-продуктивному етапі формувального експерименту. Нам потрібно покращити якість вольових зусиль студентів факультетів мистецтв до керівництва вокально-хоровою роботою. Для цього були використанні наступні методи: аналітичні етюди, метод самоконтролю, бесіди-діалоги, інтерпретаційна гармонізація мелодії, самоаналіз, проєктування;

- обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки сформованості рівнів сформованості інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження розробленої авторської методики.

Перелік використаних джерел до третього розділу

1. Бойчук І.І. Психологічні детермінанти музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики. Наукові праці МАУП. Сер. Педагогічні науки. 2010. Вип. 1 (24). С. 246–251.
2. Буйновська Л. Методика і результати вивчення мотиваційної сфери студентів технічного університету. Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. 2000. №1. С. 65–70.
3. Василенко Л.М. Педагогічні підходи та принципи формування вокально-методичної майстерності майбутніх вчителів музичного. Психолого-педагогічні науки. 2015. Вип. 1. С. 119–125.
4. Гаврилова Л.Г. «Українська духовна музика». Л.Гаврилова, В.Ситниченко, І. Удовенко. Слов'янськ, 2013. 196 с. Електрон. Текст док. (1,2 GB). – 1 DVD-ROM. Систем.вимоги: CPU 2000 Mhz; 1024 Mb RAM; 1,5 Gb HDD: MS Windows XP, Vista (32/64) Windows 7 (32/64- bit. Режим доступу: <http://ukrspiritmuz.net.ua/index.html>.
5. Григор'єва В. Готовність майбутнього вчителя музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності. Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: зб. матеріалів II Всеукраїнської інтернет-конф. Київ : ТОВ «ТК Меганом», 2018. С. 215–218.
6. Гудзь О.А. Феномен професійної рефлексії в контексті вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки. 2019. Вип. 1. С. 15–20.
7. Гуревич Р.С. Інформаційно–комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців. Р.С.Гуревич, М.Ю.Кадемія, М.М.Козяр; за ред.. Член – кор..НАПН України Гуревича Р.С. Львів: ЛДУБЖД. 2015. 380с.

8. Дьяченко І.В. Роль методу порівняльного аналізу музичних творів у формуванні слухацької культури учнів основної школи. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 18 (23). К., НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 342 с.
9. Ігнатенко Г., Ігнатенко О. Професійна педагогіка: навчальний посібник. Київ, 1997. 376 с.
10. Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць, наук. ред. В.Ю. Биков, Ю.О. Жук. Інститут засобів навчання АПН України. К.: Атіка, 2005. 272 с.
11. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник. Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2009. 260 с.
12. Кокарева Е. О. Основи диригентської підготовки : навчально-методичний посібник. Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2015. 232 с.
13. Козій О. М. Методика формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентско-хорових дисциплін: монографія. Умань: ФОП Жовтий, 2016. 160 с.
14. Коломоець О. М. Хорознавство: Навч. посібник. К.: Либідь, 2001. 168 с.
15. Крицький В. М. Формування художньо та дидактично доцільних знань у процесі роботи з музичними творами: метод. рекомендації. Ніжин: НДПУ імені М. Гоголя, 2004. 20 с.
16. Максименко С.Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід. К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.
17. Мартинюк А. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011, 196 с.
18. Мирошник О. Г. Онтогенетичні аспекти рефлексивності особистості у вимірах культурно-історичного підходу. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2017. Вип 2. Т. 2. С. 42-47.

19. Мирошник О.Г. Емпіричне дослідження рефлексивності та професійно-значущих властивостей особистості педагога. Психологія і особистість. Науковий журнал. 2017. Вип №2 (12). С.280-291.
20. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посібник. Київ. нац. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2013. 248 с.
21. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
22. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. О.Пометун, Л. Пироженко. К. : АСК, 2004. 118 с.
23. Психологічний словник /за ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216с.
24. Растригіна А. М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали міжнар. наук.-практ. Конф. Київський нац. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 501–509.
25. Ролінська О.Г. Евристичні прийоми у навчальній діяльності майбутнього педагога-музиканта. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 17 (22). Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. 216 с.
26. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. К.: Освіта, 1991. 48 с.
27. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька. Тернопіль: Навч.кн. "Богдан", 2005. 359 с.
28. Символ. Софія-Логос : словник. С. Аверінцев. Київ : Дух і Літера, 1999. С. 154–159.
29. Турчин Т. Особистісна рефлексія як предмет психології / Тетяна Турчин [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/r_mowa/strony_ukr02/psychologia/refleksja.htm.

30. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти України. Вісник Глухівського державного університету. Глухів: ГДПУ, 2006. Вип. 8.
31. Юцевич Ю.Є. Музика. Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2003. 352 с.
32. Bar-On, R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.). Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 363-388.
33. Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry, 15, 2004. P.19

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано нове вирішення проблеми формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки.

1. Визначаючи інтерпретацію як художньо-звукову реалізацію музичного тексту в процесі виконання музичного твору, відзначаємо, що специфіка інтерпретаційного виконання залежить від задуму автора та його індивідуальних особливостей, принципів школи або напрямку, до яких належить виконавець. Практична виконавська діяльність включає творчо-пошуковий, інтерпретаційний та виконавсько-втілювальний напрями. Організація інтерпретаційного процесу передбачає: варіативність і різноманітність організаційних форм, методів та прийомів мистецького навчання; домінування певних цілей, творчих завдань, методів, засобів та форм роботи, які спрямовані на створення художньо-музичної інтерпретації музичних творів; забезпечення діалогічності інтерпретаційного процесу, як фактору художньо-педагогічного спілкування. Розглянуто уміння як здатність належно виконувати певні дії, що засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань. Утворення уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання, знаннями та застосування теоретичних знань на практиці.

2. Аналіз змісту та сутності інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання здійснений на основі особистісно-усвідомленого, культурологічного та творчо-ціннісного наукових підходів. Особистісно-усвідомлений підхід розглядає специфічні форми відображення у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва тих професійно значущих цінностей, якостей даної професії, які містяться у змістовній її стороні,

що уможлиблює задовольнити їх професійні інтереси та особистісні потреби, позначаються на регуляції поведінки в творчо-інтерпретаційній роботі. Культурологічний підхід до вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв спрямований знівелювати суперечності між освітньо-фаховими потребами студентів факультетів мистецтв й вимогами суспільства до них та змінними соціальними ситуаціями. Творчо-ціннісний підхід є необхідним в процесі формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва тому, що ведення внутрішнього діалогу щодо твору мистецтва уможлиблює набуття людиною творчого смислу і значення. Інтерпретаційні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання нами трактується як складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, що закріплює комплекс інтелектуальних, емоційних, регулятивних і вольових якостей особистості, що обумовлюють створення художньо-звукової реалізації вокально-хорового твору, на основі застосування інтерпретаційних знань у практичній діяльності.

Визначено структуру інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, яка охоплює: мотиваційно-ціннісний, комунікативно-оцінний, рефлексивно-емоційний та діяльнісно-вольовий компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання охоплює різні форми готовності студента факультету мистецтв до цього виду діяльності. Комунікативно-оцінний компонент забезпечує пізнавально-операційну сторону формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв і сприяє напрацюванню правильної особистісної орієнтації у мистецькій сфері. Рефлексивно-емоційний компонент охоплює яскраве втілення емоційно-оцінного відношення студентів факультетів мистецтв до своєї виконавської діяльності, а також при цьому звертаємо увагу на індивідуальну виражально-експресивну сторону вокально-хорового мистецтва. Діяльнісно-вольовий компонент відбиває професійну позицію і демонструє спроможність студентів застосовувати наявні уміння та

навички у музично-навчальній діяльності. Професійна позиція студентів факультетів мистецтв проявляється у їх спрямованості на сферу вокально-хорового функціонування, стійкості, а також активності, це пов'язано з самовизначенням, тобто певним пошуком сенсу власної інтерпретаційної діяльності.

3. Визначено критерії і показники означеного феномена. Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента постає міра зацікавленості й зануреності у вокально-хорову діяльність, що проявляється через комплекс схильностей до певного сприйняття умов дійсності, готовність до інтерпретаційної вокально-хорової діяльності, внутрішніх регуляторів і ціннісних установок студента. Відповідно показниками мотиваційно-ціннісного компонента ми висуваємо: вияв інтересу студентів до вокально-хорової роботи; потребу у самоактуалізації засобами вокально-хорової інтерпретаційної діяльності; здатність до накопичення вокально-хорових ідеалів і удосконалення художньо-естетичних переконань. Критерієм комунікативно-оцінного компонента ми вбачаємо міру обізнаності та систематизованості фахових знань студентів факультетів мистецтва для вільного орієнтування і оцінювання своєї інтерпретаторської діяльності на професійній ниві. Показниками комунікативно-оцінного компонента є: здатність розуміти музичний текст на основі розшифрування символів, категорій, контексту; здатність розгортати і згортати мистецькі концепти, актуалізуючи різні концептуальні структури; здатність до адекватного оцінювання якості власної інтерпретаційної діяльності. Критерієм рефлексивно-емоційного компонента ми розглядаємо ступінь спроможності студентів до розуміння власної вокально-хорової практики з метою усвідомлення проблем, зон труднощів та емоційну виразність у процесі навчання. Показниками ми виділили: здатність до художньої рефлексії; готовність до здійснення мистецької комунікації; здатність до експресивної виразності. Критерієм діяльнісно-вольового компонента готовність студентів факультетів мистецтв до інтерпретаційної вокально-хорової діяльності і міру прояву вольових якостей. Показниками даного компонента ми висунули здатність до прогнозування і

побудови стратегії вокально-хорової роботи; прояв здатності до резистентності та диригентської волі; здатність до самостійної інтерпретаційної діяльності в процесі вокально-хорового навчання. У результаті проведення констатувального експерименту встановлено рівні сформованості інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв, а саме: творчий, достатній, фрагментарний і нульовий.

4. Основними принциповими положеннями формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва окреслено: принцип активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення вокально-хорових творів; принцип усвідомлення специфіки художньо-музичної мови у виконавській діяльності; принцип актуалізації широкого використання інформаційних технологій. Принцип активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення вокально-хорових творів сприяє усвідомленню кожної окремої складової вокального твору, розумінню своїх відчуттів і поступовому напрацюванню автоматизованості виконавських дій. Принцип усвідомлення специфіки художньо-музичної мови у виконавській діяльності щільно пов'язаний із принципом активізації слухової діяльності студентів факультетів мистецтв у процесі виконання вокально-хорових творів. Принцип актуалізації широкого використання інформаційних технологій дотримання якого є відповідністю до вимог сучасного світу, оскільки лише в разі інформаційної освіченості й постійного оновлення обізнаності в цій сфері студенти факультетів мистецтв спроможні конкурувати і бути затребуваними у професії, а також вільно та ефективно засвоювати різні масиви музичної інформації, успішно здійснювати своє навчання.

Розроблено педагогічні умови формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання, а саме: стимулювання мотивації до формування інтерпретаційних умінь вокально-хорового навчання; спонукання інтересу до інформаційних технологій; активізація емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів; актуалізація вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою

роботою. Кожна з педагогічних умов пов'язана із певним структурним компонентом, водночас у своїй єдності вони утворюють педагогічну «сітку» суміжних ситуацій, що уможливають успішне формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв. Стимулювання мотивації до формування інтерпретаційних умінь у вокально-хоровому навчанні дозволяє спрямовувати рушійні сили студентів факультетів мистецтв у потрібному напрямку і сприяє їх стабільному особистісному творчому зростанню. Другою педагогічною умовою є активізацію емоційно-рефлексивного виконання вокально-хорових творів, адже вокальне мистецтво є тим видом діяльності, в якому необхідна миттєва реакція як диригента на те, що він чує, так і виконавців на вимоги диригента. Остання педагогічна умова – це актуалізація вольових зусиль студентів до керівництва вокально-хоровою роботою, що передбачає проектування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу. Вона органічно пов'язана з теоретико-пізнавальною та вольовою активністю, спрямованою на вибудовування нової музичної інформації з метою створення концептуальної моделі.

5. Представлена методична модель формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання передбачає освітню траєкторію фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищому навчальному закладі, спрямовану на підвищення індивідуального рівня розвитку студентів, їх практичне оволодіння інтерпретаційними вміннями та набуття знань щодо здійснення музично-педагогічної діяльності на високому професійному рівні. Методична модель формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв від мети дисертаційного дослідження дисертаційного дослідження, через наукові підходи, основні принципові положення, структуру означеного феномена, педагогічні умови, етапи формувального експерименту, методи дослідження становить повний технологічний цикл.

Такий стан результатів діагностування означеної проблеми призвів до розробки і впровадження поетапної методики формування інтерпретаційних

умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, яка була розроблена відповідно до визначених завдань формувального експерименту, та складалася з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: спрямовано-мотиваційного, інформаційно-комунікативного, ціннісно-саморегулятивного, усвідомлено-продуктивного. Сформованість першого, мотиваційно-ціннісного компонента після проведення констатувального експерименту складає лише 10%, то на спрямовано-мотиваційному етапі формувального експерименту ми приділили увагу індуктивно-дедуктивним, пояснювально-ілюстративним та аналітично-синтетичним методам (навчальні дискусії, творчі конференції, демонстрації музичних творів, диспути, проведення брифінгів, тощо). На другому, інформаційно-комунікативному етапі формувального експерименту ми працювали над підвищенням ступеню володіння інформаційними технологіями в процесі вокально-хорового виконавства та спонукання інтересу до оволодіння цими технологіями. У студентів факультетів мистецтв необхідно сформувати бажання та спроможність застосовувати на практиці знання з основ комп'ютерного аранжування, володіння технологією елементарного звукозапису. Також ми зосередили увагу студентів на самостійну пізнавальну діяльність, самоорганізацію та саморозвиток. Основними методами цього етапу були: метод візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук даних, створення презентацій, творчі завдання, тощо. На третьому, ціннісно-саморегулятивному етапі формувального експерименту ми працювали над формуванням спрямованості на визначення міри активізації емоційно-рефлексивного сприйняття вокально-хорових творів. Вчитель-музикант повинен мати навички виконавця, педагога, критика, психолога для того, що навчити дітей емоційно сприймати музичні твори, вміти критично ставитися до власної музичної творчості, бачити свої помилки та кращі сторони свого виконання. Основними методами цього етапу були: творчі диспути з використанням медіа-засобів, проблемно-пошукові методи, тестування, метод проєктів, тощо. Формування четвертого, діяльнісно-вольового компонента підводить підсумок

формувального експерименту на усвідомлено-продуктивному етапі формувального експерименту. Нам потрібно покращити якість волевих зусиль студентів факультетів мистецтв до керівництва вокально-хоровою роботою. Для цього були використанні наступні методи: аналітичні етюди, метод самоконтролю, бесіди-діалоги, інтерпретаційна гармонізація мелодії, самоаналіз, проектування.

Обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки сформованості рівнів сформованості інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження розробленої авторської методики.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета на рівень захопленості навчальним вокально-хоровим репертуаром

№	Питання	Так	Ні	Не визначився
1	Чи подобається Вам навчальна дисципліна «Сольний спів»?			
2	Чи подобається Вам навчальна дисципліна «Хорове диригування»?			
3	Чи подобається Вам навчальна дисципліна «Хоровий клас»?			
4	Чи подобається Вам навчальна дисципліна «Практикум роботи з хором»?			
5	Чи подобається Вам репертуар, який Ви виконуєте на дисциплінах вокально-хорового циклу?			
6	Чи зацікавлені Ви у проведенні додаткових занять (репетицій, підготовки до концертних виступів) для покращення Ваших фахових компетенцій?			
7	Чи зацікавлені Ви у поглибленому вивченні теоретичних основ дисциплін вокально-хорового циклу?			
8	Чи подобається Вам виступати у ролі керівника творчого колективу?			
9	Чи подобається Вам виступати сольно на концертах?			
10	Чи подобається Вам виступати на концертах у складі хорового колективу?			

Додаток Б

Анкета

Виявлення інтересу та позитивного ставлення до вокально-хорового виконавства

34. Які дисципліни вокально-хорового циклу фахового навчання цікавлять Вас найбільше _____
35. Якими дисциплінами вокально-хорового циклу фахового навчання Ви можете оволодіти найлегше _____
36. Назвіть навчальні дисципліни вокально-хорового циклу, які Вам не подобаються? _____
37. Які навчальні дисципліни Вам важко оволодіти без додаткової допомоги та додаткових занять? _____
38. Які навчальні дисципліни Ви вивчали до вступу до ЗВО?

39. Якими дисциплінами Ви із задоволенням займаєтеся самостійно?

40. Раніше Ви займалися творчою діяльністю? _____
41. Які дисципліни відповідають Вашим нахилам та здібностям?
 - а) диригентські;
 - б) сольно виконавські;
 - в) хорові.
42. У яких видах виконавської діяльності Ви вжедосягали певного успіху?
43. Чи плануєте Ви працювати після закінчення ЗВО за обраним фахом?

Додаток В

Анкета “Сучасні технології у вокально-хоровому мистецтві”

1. Як часто Ви користуєтеся інформаційно-комунікативними технологіями у фаховому навчанні?
2. Які види електронного навчання Вам допомагають в оволодінні фаховими компетенціями? (інтернет-технології, електронні бібліотеки, навчально-методичні мультимедіа-матеріали, віртуальні практикуми, мультимедіа-презентації).
3. Як часто Ви використовуєте Інтернет для пошуку кращих виконавських зразків вокальної і диригентської майстерності під час самостійного вивчення вокальних і хорових творів та відбору репертуару?
4. Як часто Ви поєднуєте різноманітні технології під час самостійної підготовки до практичних та лабораторних занять (текст, відео, анімацію, аудіо, графіку)?
5. Чи приймаєте Ви участь у віртуальних семінарах, роботі в проектах, ділових іграх тощо?
6. Чи користуєтеся Ви програмами нотного набору музичного матеріалу, створення мелодії у нотографі?
7. Чи здійснюєте Ви у своїй навчальній діяльності аранжування за допомогою програми автоаранжувальника?

ДОДАТОК Г

Анкета на виявлення уміння контролювати себе у процесі власних виконавських дій

1. Як часто Ви самостійно займаєтесь виконавськими дисциплінами для підготовки до занять?
 - а. кожен день приділяю цьому виду самопідготовки хоч півгодини;
 - б. після заняття закріплюю отримані навички і не займаюся до наступного уроку;
 - в. не маю чіткого режиму самостійних занять.
2. Як часто Ви потребуєте допомоги викладача при вирішенні виконавських завдань?
 - а. постійно на уроці;
 - б. часто звертаюся у позанавчальний час;
 - в. мені цікаво самому вирішувати ці завдання.
3. Ви вважаєте себе досвідченим виконавцем?
 - а. так, я з дитинства маю виконавський досвід;
 - б. ні, я не можу себе опанувати на сцені;
 - в. я маю здібності, але замало виконавського досвіду.
4. Як швидко Ви опановуєте технічну складову твору?
 - а. досить швидко, у мене це не викликає труднощів;
 - б. тільки за допомогою викладача, самостійно мені дуже складно працювати над твором;
 - в. намагаюсь знайти виконання цього твору в інтернеті і копіюю його.
5. Чи можете Ви самостійно розробити виконавський план музичного твору?
 - а. так, це мені добре вдається самостійно;
 - б. так, але потребую іноді допомоги викладача;
 - в. ні, мені складно це робити самостійно.
6. Як Ви поводите себе при невдалому виступі?
 - а. намагаюся визначити основні помилки та виправити їх;
 - б. дуже засмучуюся, можу розгубитися на сцені;
 - в. у мене “опускаються руки” та виникає бажання більше не виступати на сцені.
7. Як Ви поводите себе за кулісами перед виступом?
 - а. дуже хвилююся, іноді приймаю заспокійливі засоби;
 - б. виконую дихальні вправи для заспокоєння;
 - в. у думках повторюю основні моменти виконавського плану твору.

ДОДАТОК Г

Анкета

1. Як Ви відчуваєте себе перед хором колективом?
 - а. впевнено;
 - б. розгублено;
 - в. мені не подобається керувати колективом.
2. Як Ви налаштовуєте колектив на емоційне виконання твору?
 - а. роблю вступну бесіду;
 - б. даю проглянути відеозаписи цього твору іншими колективами;
 - в. просто починаю працювати над твором.
3. Які завдання перед студентами Ви ставите під час розспівування?
 - а. розігрів голосового апарату;
 - б. опрацювання складних моментів твору;
 - в. проводжу розспівування тільки, якщо на це є час.
4. Як Ви робите зауваження та виправляєте помилки хористів при співі?
 - а. одразу зупиняю спів і працюю з кожним хористом до виправлення його помилок;
 - б. роблю загальні зауваження, а над особистими помилками хористів працюю у позаурочний час;
 - в. мені ще складно виявляти помилки та працювати над їх виправленням.
5. У Вас завжди є план репетиції?
 - а. так, робота над твором повинна бути поступово продуманою;
 - б. не завжди, іноді хочеться імпровізувати;
 - в. мені не подобається діяти за планом.
6. Який темп проведення репетиції Вам імпонує більше?
 - а. швидкий, щоб студенти весь час були в активній фазі заняття;
 - б. спокійний, я не люблю поспішати;
 - в. все залежить від мого настрою.
7. Який Ви хочете отримати результат роботи над хором твором?
 - а. концертний виступ на іспиті;
 - б. участь у мистецьких фестивалях;
 - в. я не планую показувати вивчений твір слухачам.

ДОДАТОК Д
Тест на визначення рівня сформованості теоретико-методичних знань
з Практикуму роботи з хором

1. Чи може бути хоровий колектив з восьми співаків?
а) так б) ні
2. Чи може одна з чоловічих хорових партій бути записана у скрипковому ключі?
а) так б) ні
3. Чи може один з низьких жіночих голосів бути записаний у басовому ключі?
а) так б) ні
4. Чи сприяє ланцюгове дихання безперервному звучанню?
а) так б) ні
5. Чи є м'яка атака звуку природною для співу?
а) так б) ні
6. Чи має агогіка відношення до нюансів?
а) так б) ні
7. Чи є «мікст» змішаним регістром?
а) так б) ні
8. Чи виражає ауфтакт силу звуку?
а) так б) ні
9. Диригування – це:
А) передача малюнку тактової схеми;
Б) показ сильних і слабких долей такту;
В) виразна мануальна техніка;
Г) метричне тактування.
10. Диригуванню хоровим твором передуює аналіз:
А) виконавський;
Б) музично-теоретичний;
В) вокально-хоровий;
Г) всі відповіді вірні.
11. Тембр – це:
А) сила звуку;
Б) забарвлення звуку;
В) підсилювач звуку;
Г) виразність звуку.
12. *Alla breve* означає:
А) як зазвичай;

- Б) подовжено;
- В) на розсуд;
- Г) скорочено.

13. При раптовій зміні темпу визначальним моментом в диригентському жесті є:

- А) зміна площини диригування;
- Б) чіткий ауфтакт до нового темпу;
- В) зміна амплітуди жесту;
- Г) насиченість жесту.

ДОДАТОК Е

Матеріал до інтерактивної бесіди “Щедрик. Кризь віки”

1. Виконання ВПС США -
<https://www.youtube.com/watch?v=O39vQhwY8wo&t=3s>
2. Щедрик англійською мовою -
<https://www.youtube.com/watch?v=GqeJ38DThVc&t=37s>
3. Олег Скрипка. Щедрик -
<https://www.youtube.com/watch?v=JPDnjq9fTLw&t=34s>
4. Шпилясті кобзарі - <https://www.youtube.com/watch?v=qA75npu4nxs&t=16s>
5. Український щедрик в Азербайджані -
<https://www.youtube.com/watch?v=YZQ8IeOtfPw&t=16s>
6. Віолончель, рок - <https://www.youtube.com/watch?v=IlkjS5MpQVM&t=7s>
7. Ліндсей Стірлінг - <https://www.youtube.com/watch?v=EKkzbbLYPuI&t=26s>
8. Саксофон - <https://www.youtube.com/watch?v=wC7z9PSjfXE&t=13s>
9. Орган - <https://www.youtube.com/watch?v=crk8bNfdD08&t=13s>
10. Хлоя Фловєр - https://www.youtube.com/watch?v=6DLI_OxNCUM&t=34s
11. Оригінальна інтерпретація -
<https://www.youtube.com/watch?v=4AnMIQNw1M8&t=38s>

ДОДАТОК Є

Диспути «Крізь віки» (список творів)

I. Середньовіччя та Відродження.

1. Григоріанські хорали (<https://www.youtube.com/watch?v=CtR7ZKC-Kyw&t=3s>,
<https://www.youtube.com/watch?v=IxNxreZ5HQk&t=4s>)
2. Орландо Гіббонс, Джованні Габріелі (<https://eu.morsmusic.org/artist/96964>),
Вільям Берд (<https://useraudio.net/search>)

II. Бароко.

1. Клаудіо Монтеверді (<https://www.youtube.com/watch?v=ysTEDtcIY0o&t=2s>)
2. Жан Батіст Люллі (<https://www.youtube.com/watch?v=EEEEK5pcd4eI&t=2s>)
3. Дітріх Букстехуде
4. Антоніо Вівальді (<https://www.youtube.com/watch?v=JXCDnofDeOk&t=3s>)

III. Класицизм.

1. Йоган Гайдн (<https://www.youtube.com/watch?v=aPrwAhIWILQ&t=4s>)
2. Дмитро Бортнянський
3. Артемій Ведель
4. Максим Березовський

IV. Романтизм.

1. Франс Шуберт (https://www.youtube.com/watch?v=E_8H3INEyE4&t=3s)
2. Рихард Вагнер (<https://www.youtube.com/watch?v=fVL-PmuTxb8&t=3s>)
3. Микола Лисенко

V. Модернізм.

1. Борис Лятошинський
2. Клод Дебюссі

ДОДАТОК Ж

Теми для самостійної роботи

1. Віденська класична школа.
2. Формування вокальної техніки.
3. Елементи хорової звучності.
4. Розвиток українського хорового мистецтва за кордоном (українська діаспора).
5. Професійні хорові колективи України.
6. Виконавська та педагогічна діяльність проф. А.Т.Авдієвського.
7. Диригентська діяльність Н.Городовенка.
8. Диригентська діяльність О.Кошиця та її роль в історії української культури.
9. К.Г.Стеценко – визначний хоровий диригент, педагог, організатор хорового життя в Україні.
10. Виконавська й науково-педагогічна діяльність К.К.Пігрова.
11. Характерні особливості хорової музики ХХ ст.
12. Становлення хорових жанрів у Західній Європі.
13. Творчий розвиток принципів диригентсько-хорової школи М.В.Лисенка в діяльності його послідовників.
14. Напрямки розвитку української хорової культури (XIX-XX ст.).

ДОДАТОК 3

Тренінги на асоціативне мислення

1. Даються окремо фрагменти віршів та мелодії. Потрібно об'єднати вірш та мелодію, які співпадають по характеру.

2. Те ж саме завдання, але між ілюстраціями та віршами.

3. Для третьої вправи потрібен аркуш та ручка. Студенти розбиваються на декілька команд. Кожна з команд на папері пише чотиривірш. Папір загортається і команда каже смислове слово суперникам. Потім обмінюються паперами і пишуть продовження. Так потрібно зробити декілька разів. В результаті прочитуються вірші і розбираються асоціації, які виникали у команд.

4. Командам пропонується ряд слів, за якими потрібно скласти вірш і придумати мелодію.

ДОДАТОК И

Аутотренінг «Контроль власних дій та відчуттів»

1. Потрібно заспокоїтися, зручно сісти та почати дихати (діафрагмальне дихання).
2. Внутрішнім зором потрібно уявити власний хоровий твір, почути його і виділити складні для виконання фрагменти.
3. Потім необхідно відкрити очі і на папері зафіксувати ваші враження та думки.
4. Тепер знову закрийте очі та уявіть звучання цього твору без помилок..
5. Уявіть себе перед хором і почніть уявно диригувати. На папері знову зафіксуйте всі складні для диригування такти.
6. Уявіть картину Вашого концертного виступу та успіху.

ОСНОВНІ ПУБЛІКАЦІЇ АВТОРА

Статті у фахових виданнях України

1. Сє Сяолу. Мотиваційно-ціннісний конструкт співацької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 29. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 100-106. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.13

2. Сє Сяолу. Рефлексивно-емоційний аспект формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів: НУЧК, 2023. Вип. 23 (179). (Серія: Педагогічні науки). С. 99-104.

Стаття у науковому зарубіжному виданні

3. Сє Сяолу. Діагностика формування інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання. Xie Xiaolu (2023). DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF INTERPRETATION SKILLS OF ARTS FACULTY STUDENTS IN THE PROCESS OF VOCAL AND CHOIR EDUCATION. New York. TK Meganom LLC. Innovative Solutions in Modern Science. 2(57). doi: 10.26886/2414-634X.2(57)2023.6

Праці апробаційного характеру

4. Сє Сяолу. Особливості співацької підготовки майбутніх учителів музики. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-

практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2020. С. 236-238.

5. Се Сяолу. Культурологічний підхід до співацької підготовки студентів факультетів мистецтв. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 158-160.