

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. Драгоманова**

На правах рукопису

УДК 378.011.3-051:78(043.3)

**ЧЕНЬ БО**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ  
ДО ВИКОНАВСЬКО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ  
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

**13.00.02 – теорія та методика музичного навчання**

**Дисертація**

**на здобуття наукового ступеня**

**кандидата педагогічних наук**

Науковий керівник  
кандидат педагогічних наук,  
доцент А.В. Зайцева

Київ – 2017

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Проблема готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності .....	11
1.2. Зміст та сутнісна характеристика виконавсько-інтерпретаційної роботи майбутнього вчителя музики у процесі інструментального навчання.....	32
Висновки до першого розділу.....	57
<b>РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВИКОНАВСЬКО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>60</b>
2.1. Структурні особливості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.....	60
2.2. Принципи та педагогічні умови готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання .....	79
Висновки до другого розділу .....	99
<b>РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВИКОНАВСЬКО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ .....</b>	<b>107</b>

3.1. Діагностика організації інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності .....	107
3.2. Поетапна методика формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності та результати формувального експерименту .....	136
Висновки до третього розділу .....	175
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	179
<b>ДОДАТКИ</b> .....	183
<b>ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	215

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасна вітчизняна освіта переживає період глобальних трансформацій, які зумовлені новими тенденціями в розвитку суспільства, а також динамікою науково-технічного прогресу. Високі вимоги до якості фахової підготовки майбутніх учителів музики зумовлюють необхідність створення та впровадження оновленої системи інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Розглядаючи інструментально-виконавську підготовку в ракурсі модернізації різних ланок загальноосвітньої, мистецької освіти, що сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в музично-педагогічну практику інноваційних технологій, звертаємо увагу на вагомість даної проблеми у сучасній мистецькій підготовці студентів. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає, перш за все, у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музики, здатного не лише демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим, на сучасному етапі актуалізується роль виконавсько-інтерпретаційної діяльності, яка забезпечує цілісне розуміння музичного твору та його творче відтворення. Проблема виконавської інтерпретації знайшла висвітлення у науковій літературі. Узагальнення й конкретизація існуючих поглядів у сфері мистецтвознавства (Ю.Вахраньов, Н.Корихалова, О.Котляревська, Бай Бінь, Лі Дзюнь, Лу Цзя, О.Маркова, В.Москаленко, М.Чернявська, Чжао Сяошень, Шен Юєн), у музично-педагогічній науці (Н.Гуральник, А.Зайцева, А.Козир, Є.Куришев, В.Крицький, О.Ляшенко, Ма Ге Шунь, Пан На, Г.Падалка, М.Петренко, Сюй Дін Чжун, Цяо Лі, В.Шульгіна та ін.) показує, що інтерпретація у музичному навчанні завжди була предметом особливої уваги педагогів-музикантів. У своєму розвитку

вона знаходилась у прямій залежності від розвитку музичного мистецтва за його стильовими змінами та новими підходами до виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Визначення теоретичної й практичної значущості підготовки майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, розробка шляхів оптимізації цього виду педагогічної діяльності, актуальність, своєчасність та недостатній рівень дослідження окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2014 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 29 жовтня 2014 року).

**Мета дослідження** - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.

**Об'єкт дослідження** - процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

**Предмет дослідження** - теоретико-методологічне та методичне забезпечення готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.

Виходячи з мети дослідження, нами були поставлені наступні **завдання**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній науці та мистецтвознавстві.

2. Теоретично обґрунтувати, визначити сутність готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

3. Розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники, встановити рівні готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання та розробити методику її діагностики.

5. Розробити принципи і педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.

6. Розробити методичну модель готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.

7. Експериментально перевірити методичні основи готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.

**Методологічну та теоретичну оснoвудослідження** становлять наукові положення: філософії сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай та ін.); положення компетентнісного підходу щодо інструментальної підготовки майбутнього вчителя (Н.Бібік, Е.Зеєр, А.Хуторської, В.Ягупов, Мен-Цзи, Сюнь Цзи, Ши Цзюнь-бо та ін.); наукові праці з теорії та методики музичної освіти (Н.Гуральник, О.Олексюк, В.Орлов, Т.Танько, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Рудницька, Г.Шевченко, О.Щолокова, Ван Сі, У Іфан, Чжі Цзінь Чжоу, Хуан Чженцзе, Ян Суйжун та ін.). Методологічні засади підготовки фахівців мистецького профілю і майбутніх учителів музики в тому числі (І. Зязюн, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, В.Шульгіна, О. Щолокова та ін.); психолого-педагогічні концепції підготовки вчителя музики (Л. Арчажникова, А.Болгарський, А.Козир, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В.Шульгіна,

Д.Юник та ін.); роботи з виконавської інтерпретації мистецьких творів (Ю.Вахраньов, Н. Корихалова, О.Котляревська, Бай Бінь, Лі Дзюнь, Лу Цзя, О. Маркова, В.Москаленко, Пан На, М. Чернявська, Чжао Сяошень, Шен Юєн та ін.).

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано такі **методи** дослідження:

- теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури, нормативно-правових документів, дисертаційних робіт для визначення концептуальних положень досліджуваної проблеми; вивчення навчальних планів, програм, навчальних посібників, методичної літератури з метою виявлення чинників й особливостей впливу на якість інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики у процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності в умовах ВНЗ мистецької освіти;

- емпіричні: діагностичні (бесіди, опитування, анкетування, тестування, інтерв'ювання, експертна оцінка); обсерваційні (педагогічне спостереження), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), що дозволило діагностувати рівні сформованості готовності студентів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання;

- математично-статистичні: кількісна та якісна обробка отриманих експериментальних результатів дослідження, відображення їх у графічному вигляді, що забезпечило фіксацію результатів вимірювання та перевірку ефективності розробленої поетапної методики формування готовності студентів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що вперше:

розроблені: компонентна структура та методична модель готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у

процесі інструментального навчання; критерії та показники даного феномена;

уточнено поняття «готовність до виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики» і сутність її формування в процесі інструментальної підготовки студентів, що введено в науковий обіг;

визначено: функції, комплекс методів і прийомів; методичні підходи та принципи цього напрямку навчальної діяльності;

подальшого розвитку набули: засоби комплексної діагностики готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.

**Практична значущість** дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть слугувати: для оновлення змісту навчальних курсів з інструментальної підготовки студентів, уточнення планів і програм для майбутніх учителів музики, розробки методичних рекомендацій з формуванню готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання. Виділені специфічні особливості підготовки китайських студентів до інструментальної діяльності, з урахуванням їх національних, ментальних і культурних особливостей, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в освітнє середовище КНР.

**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, 2013), «Сучасні аспекти проектування мистецької освіти» (Тайюань, Китай, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014), «Культурний контекст – основа творчого саморозвитку національно свідомої особистості» (Стаханов, 2014), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013, 2015); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів



мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Час мистецької освіти: традиції і новаторство»(Харків, 2016); I Міжнародних педагогічних читаннях пам'яті академіка А.Т. Авдієвського на засіданнях кафедри теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтва щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2014-2016).

*Впровадження* результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1292 від 22.12. 2016 р.), факультету музичної і хореографічної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка № 3064/17 від 23.12. 2016 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-16-1080 від 30.12. 2016 р.).

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечується методологічною обґрунтованістю його вихідних положень, проведенням дослідно-експериментальної роботи з використанням комплексу методів, адекватних предмету, меті й завданням дослідження; якісною та кількісною обробкою даних; позитивною динамікою досліджуваного феномена за результатами формувального експерименту; репрезентативністю вибірки й обробки результатів дисертаційного дослідження з використанням методів статистики.

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 7 одноосібних публікаціях, 5 з яких надруковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у міжнародному науковому виданні.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку

використаних джерел (218 найменувань, з них 17 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить: 236 сторінок, з них 198 - основного тексту. Робота містить 10 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками становить 21 сторінку.

## РОЗДІЛ І

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

### 1.1. Проблема готовності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності

На сучасному етапі актуалізується роль виконавсько-інтерпретаційної діяльності, яка забезпечує цілісне розуміння музичного твору та його творче відтворення. Проблема виконавської інтерпретації знайшла висвітлення у наукових розвідках мистецтвознавців (Ю.Вахраньов, Н.Корихалова, О.Котляревська, Бай Бінь, Лі Дзюнь, Лу Цзя, О.Маркова, В.Москаленко, М.Чернявська, Чжао Сяошень, Шен Юєн), у працях дослідників проблем мистецької педагогіки (Л.Баренбойм, А.Болгарський, А.Козир, Є.Куришев, В.Крицький, О.Ляшенко, Т.Ляшенко, Г.Нейгауз, Бай Шаожун, Ма Ге Шунь, Я.Мільштейн, О.Олексюк, М.Ткач, Пан На, М.Петренко, Сюй Дін Чжун, Цяо Лі та ін.) Аналіз наукових досліджень показує, що інтерпретація у музичному навчанні завжди була предметом особливої уваги педагогів-музикантів. У своєму розвитку вона знаходилась у прямій залежності від розвитку музичного мистецтва за його стильовими змінами та новими підходами до виконавсько-інтерпретаційної роботи в процесі інструментального навчання майбутніх учителів музики. Здатність до художньо-педагогічної інтерпретації свідчить про наявність високого ступеня професіоналізму особистості в музичній діяльності.

Доречно зазначити, що інструментальне навчання є одним із провідних напрямів фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних

зкладах України. Здобувачі вищої освіти, які отримують професійну музично-педагогічну освіту, опановують гру на музичному інструменті (фортепіано, струнних, духових, ударних інструментах симфонічного оркестру, а також інструментах оркестру народних інструментів), вивчаючи професійно зорієнтовані дисципліни «Основний музичний інструмент», «Спецкурс з основного музичного інструменту», «Ансамбль і концертмейстерський клас», «Додатковий музичний інструмент» тощо. Важливим аспектом музично-інструментального навчання майбутніх музикантів-педагогів є формування навичок виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

У наукових розвідках сучасних дослідників[1; 18; 45; 51; 57; 69; 75; 80; 93; 94; 106; 114; 130; 149; 177; 186; 194] актуалізовано питання виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва у процесі музично-інструментального навчання. При цьому відзначимо, що різні аспекти проблеми інтерпретації художньо-музичних творів вивчаються в межах різних наук: у дослідженнях з філософії, естетики, музикознавства, теорії музичного виконавства, музичній психології тощо. Не залишається осторонь і галузь музичної педагогіки: питанням набуття навичок художньої інтерпретації музичних творів присвячені наукові праці Е.Абдулліна, А.Бондарева, Г.Дідич, Л.Коваль, А.Козир, В.Крицького, О.Ляшенко, В.Москаленка, П.Ніколаєнко, О.Олексюк, Г.Падалки, М.Петренко, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової та ін., специфічні аспекти музично-інтерпретаційної діяльності розглядаються у дослідженнях музикантів-виконавців, методистів, музикантів-педагогів (Л. Баренбойм, М.Бонфельд, О. Гольденвейзер, К. Ігумнов, П. Казальс, Г. Коган, О.Котляревська, К. Мартінсен, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Раппопорт, М.Чернявська та ін.).

Проблема виконавської інтерпретації знайшла також висвітлення у науково-методичній літературі. Узагальнення й конкретизація існуючих поглядів у сфері музичної педагогіки [43; 51; 56; 69; 73; 78; 93; 130;

194] дозволяє визначити, що виконавська інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики як самостійний вид художньо-творчої роботи включає: створення яскравого музичного образу твору на основі його повноцінного сприйняття і технічно-майстерного виконання.

Аналіз наукової літератури з питань фахової підготовки майбутнього вчителя музики, а також практики навчання у ВНЗ України та Китаю засвідчив, що значний потенціал для формування готовності до виконавсько-інтерпретаційної діяльності містить інструментальне навчання студентів педагогічних університетів. Проведений аналіз науково-теоретичних праць дає можливість констатувати наявність суперечностей:

- між потребою у формуванні готовності до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання майбутніх учителів музики та недостатньою обґрунтованістю теоретико-методичних засад означеної діяльності;

- знаходженням майбутнім учителем музики особистісно-значущих смислів у змісті художньої інтерпретації музичного твору.

Доцільно зазначити, що інтерпретація (лат. – пояснення, трактування) – роз’яснення, тлумачення, розкриття змісту чого-небудь. Інтерпретація є творчим розкриттям якого-небудь художнього твору, образу, зумовлених ідейно-художнім задумом та індивідуальністю артиста, режисера, музиканта тощо. Інтерпретувати (тлумачити, пояснювати) - розкривати зміст чого-небудь, пояснювати, витлумачувати [161, 311]. Наслідування, допустиме на початковій стадії навчання, через певний час починає загальмовувати подальший ріст студентів, становлення їх творчої індивідуальності. Адже іноді тягар знань, накопичених у певній науковій галузі, психологічно пригнічує творчу ініціативу людини. І тут важливою є перевага інтеграційної системи викладання музично-виконавських дисциплін, які ґрунтуються на внутрішньому виконавстві, на чуттєвому невербальному сприйнятті музики та на образному мисленні. Підготовка музичного твору до концертного виконання є художньо-творчим актом, що ґрунтується на несвідомій сфері

психіки, яка містить у собі надзвичайно багатий індивідуальний життєвий досвід особистості[194, 67].

Стосовно мистецької сфери «інтерпретація» вживається у двох значеннях: пояснення, розкриття змісту художнього твору в теоретичному плані; актуалізація раніш створеного твору у виконавській творчості. Адже інтерпретація є творчим розкриттям художнього твору, образу, зумовлених ідейно-художнім задумом та індивідуальністю артиста, режисера, музиканта тощо.

Виходячи із музикознавчого розуміння процесу виконання музичного твору як перекладу зі знаково-графічної мови на музичну та вербальну, виконавську інтерпретацію творів мистецтва науковці визначають як результат особливої художньої діяльності свідомості, що визначається як своєрідне переведення продукту первинної творчості не лише в іншу систему мови (знаково-сміслову), й в іншу систему мислення (О. Котляревська) [75]; як цілісне утворення, що характеризується єдністю і взаємозв'язком кількох складників, серед яких текстуальна (індивідуально авторська), змістова (історична) та психологічна інтерпретація (О. Ляшенко) [93]. Для повноцінної інтерпретації музичного твору необхідно ретроспективне вивчення творів мистецтв (аналіз об'єктивних даних про твір, смисл та значення, які втілені в ньому) та особлива духовна діяльність свідомості, де суттєву роль відіграє досвід інтерпретатора в спілкуванні з мистецтвом (Т.Ляшенко)[94].

Значення інтерпретації в музичній педагогіці є основою художнього розуміння музичного твору. Майбутній вчитель музики повинен вміти тлумачити сенс музичного твору так, щоб учень його зрозумів і сприйняв. Тобто, зрозуміти музичний текст - це значить засвоїти сенс і зміст твору, пережити такий духовний стан, який передав композитор. З цієї позиції доцільно відзначити, що інтерпретація - це духовний зміст музичної інформації. Її метою є не тільки оцінка музичного твору, а й обґрунтування, доказ, а також прагнення переконати учня, слухача в адекватності закладених

в ньому думок. Вплив задуму інтерпретації музичного твору в єдності зі словесної інструкцією має перевірятися і відпрацьовуватися в ході практичної діяльності майбутніх учителів музики - орієнтація музичних прикладів, вербальних і невербальних засобів комунікації на активізацію внутрішнього стану школярів, досягнення особистісної значущості музичного матеріалу для учнів, розумне поєднання свободи учня і педагогічного керівництва його діяльністю.

Проблема виконавської інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики належить до складного ієрархічного утворення, пов'язаного з розвитком, становленням і соціалізацією особистості. У дослідженнях О.Ляшенко зазначено, що ефективність професійної підготовки майбутніх учителів музики прямо пропорційно залежить від теоретичного вивчення та практичного засвоєння художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів. При чому, умовами реалізації цього важливого процесу є: *варіативність* організаційних форм, методів та прийомів навчання; *домінантність* певних цілей, завдань, методів та форм роботи спрямованих на художньо-музичну інтерпретацію творів; *діалогічність* як фактор художньо-педагогічного спілкування[93].

Доцільно зауважити, що поняття інтерпретації в мистецтві стосується тих його різновидів, в яких відбувається відтворення результатів авторської діяльності – композитора, письменника, поета, сценариста. Це – виконавська інтерпретація, метою якої є трактування продукту первинної мистецької творчості. Виконавська інтерпретація лежить в основі авторського мистецтва, закони виконавської інтерпретації притаманні мистецтву виразного читання, величезне значення при цьому має виконавська інтерпретація в музиці. Виконавець не просто відтворює написане – він пропонує особистісне розуміння твору. Не випадково кажуть, що «заморожені» в нотах композиторські почуття і переживання виконавець має розтопити теплотою власної уяви [133, 52]. Отже, виконавська інтерпретація – важлива складова педагогічної діяльності в галузі музичної

освіти. Вчитель музики постійно пропонує демонстрацію учням музичні твори чи їх фрагменти, тому від виразності виконавської інтерпретації педагога залежить характер музичного сприймання школярів, їх музичні враження та естетичний розвиток.

Виконавський і словесний аспекти інтерпретації музичного мистецтва мають бути змістовно поєднаними, доповнювати одне-одне у розкритті художнього образу. Вживаючи термін «художньо» у словосполученні «художньо-педагогічна інтерпретація», підкреслюємо мистецьку основу, те, на що спрямоване як виконавське, так і словесне тлумачення музики. Художньо-педагогічна інтерпретація набуває особливого значення у структурі професійної підготовки музиканта-педагога, ефективного здійснення якої потребує високого розвитку як музичної культури, так і педагогічній майстерності вчителя. На думку Г.Падалки [130, 49], здатність до художньо-педагогічної інтерпретації музики свідчить про вищий ступінь професійного розвитку виконавця.

Значення інтерпретації в музичній педагогіці є початковою основою розуміння музичного твору, адже педагог-музикант повинен уміти тлумачити сенс музичного твору, визначити його специфічні особливості зхарактеризувати зміст. Тобто, зрозуміти музичний текст – це значить засвоїти сенс та зміст твору, пережити певний духовний стан, який передає композитор. На думку В.Москаленко, всі твори, створенні людиною, несуть в собі відбиток його духовної діяльності й мають певний сенс, а виявити і зрозуміти його можна лише за допомогою використання суб'єктивного методу [113, 172]. Автор зауважує, що інтерпретація – це духовний зміст музичної інформації, метою якої є не лише оцінка музичного твору, а й обґрунтування, доказ, а також прагнення переконати учня, слухача в адекватності думок. Вплив задуму інтерпретації музичного твору в єдності з словесною анотацією має перевірятися та відпрацьовуватися під час практичної діяльності майбутніх учителів музики через орієнтацію музичних прикладів, вербальних та невербальних засобів комунікації на



активізацію внутрішнього стану школярів, досягнення особистісної значущості музичного матеріалу для учнів, розумне поєднання свободи учня і педагогічного керівництва його діяльністю. За таких умов у практично-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики зростатимуть сформованість його витонченого відчуття та розуміння світосприйняття, здатність до оптимістичної віри у його прихованій потенції та величі музичного мистецтва.

Виконавсько-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики полягає у віднайденні різноманітних інтонаційних можливостей у процесі опрацювання музичного тексту інструментального (вокального) твору, адже бездумне наслідування еталонів виконання музичного твору перетворює інтерпретаційну діяльність музиканта-виконавця в *репродуктивну*. Тому в процесі навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів необхідно виховувати почуття власного активного ставлення до музичних творів, бажання реалізувати себе як особистість у творчо-інтерпретаційному процесі.

У контексті загальної теорії «готовності», сучасні дослідники поняття «готовності до діяльності» розглядають як видове явище відносно родового, визначаючи готовність як установку (Д.Узнадзе), сукупність здібностей (Б.Ананьєв, С.Рубінштейн), стан мобілізації психофізичних систем людини, що забезпечує ефективне виконання певних дій (Ф.Генов), інтегровану якість особистості (К.Платонов), синтез властивостей особистості (С.Либік, В.Крутецький), складне особистісне утворення (Ю.Гільбух, О.Киричук, Л.Кондрашова, В.Рибалка, О.Мороз); як включення особистості в різноманітні види роботи (С.Гончаренко), фундаментальну умову успішного виконання будь-якого виду діяльності (А.Асмолов, Є.Бойко, Ф.Васін, М.Дьяченко, Л.Кандибович, І.Левітов, А.Лурія, С.Рубінштейн, Д.Узнадзе, А.Ярангашвілі та ін.) [11; 41; 64; 112; 138; 148].

Проблема готовності до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у студентів вищих навчальних закладів привертала увагу мистецтвознавців,

психологів, педагогів, музикознавців. Вплив музики на розвиток художньої свідомості, естетичного почуття, формування «художньої картини світу», художнього смаку знайшов відображення в працях Е.Абдулліна, Л.Баренбойма, Л.Гінзбурга, Н.Голубовської, Л.Єрмолаєвої-Томіної, В.Медушевського, А.Мелік-Пашаєва, В.Мозгового, Б.Неменського, Г.Панкевича, Л.Пінського, І.Полубоярина, В.Ражникова, А.Сохора та ін. [1; 18;52; 106; 119; 135; 140].

У музично-педагогічних дослідженнях представлені різноманітні аспекти проблеми готовності: Л.Бочкарьов – (готовність музикантів-виконавців до публічного виступу; Л.Безбородова, М.Веселовська, Н.Волкова, Т.Левшенко, Р.Мойсеєнко, С.Раппопорт – (професійно-естетична готовність учителів до виконавства); В.Андрющенко, Г.Астахова, І.Гавран, Г.Черушева – (готовність до музично-естетичного виховання школярів); Л.Гусейнова – (готовність до інструментально-виконавської діяльності); І.Мариніна, В.Федоришин – (готовність до керівництва шкільним інструментальним колективом), Н.Мойсеюк, В.Смиренський – (готовність майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації), Т.Смирнова – (готовність до диригентсько-хорової діяльності); А.Зайцева, О.Теплова, П.Харченко – (готовність майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації та саморозвитку)[26; 32; 36; 57; 111; 142; 168].

Для проведення аналітичної роботи з проблеми дослідження важливим є визначення внутрішньої готовності, що включає «високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності та адекватна установка на майбутню діяльність» [141, 164].

Структуруючи поняття «готовність до здійснення практичної діяльності» Л.Сохань, І.Єрмакова, Г.Нессен акцентують увагу на таких компонентах готовності особистості до здійснення певної роботи:

- мотиваційному (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку);

- орієнтовному (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості);
- операційному (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетенціями);
- вольовому (самоконтроль, самообілізація, вміння управляти діями);
- оціночному (самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним зразкам) [53, 92].

Розглядаючи інтерпретацію як необхідну складову фахової компетентності музиканта-педагога, Г.Падалка зауважує, що здатність до інтерпретації музики свідчить про готовність майбутнього вчителя до вирішення складних виконавських завдань, до яскравого розкриття художньо-музичних образів мистецьких творів [130, 51].

Узагальнюючи думки провідних науковців з проблеми дослідження слід зазначити, що процес інтерпретації мистецьких творів включає:

- діалектичне поєднання прочитання об'єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, ритм, фактура, штрихи, ремарки) і суб'єктивних слухових уявлень майбутнього педагога-виконавця (туше, інтонація, тембр, педалізація, диференціація звучності, фактури);
- досягнення інтонаційної виразності мелодичного руху;
- залучення до мистецтва «проспівування» на музичному інструменті;
- розуміння логіки мелодійного розвитку: елементів формотворення, «дихання», цезур, пауз;
- здатність до відчуття руху мелодичної енергії, інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення;
- опанування розмаїттям виражальних засобів (артикуляції тощо);
- постійний розвиток та удосконалення інтонаційного, ладо-гармонічного, тембро-динамічного, метро-ритмічного та поліфонічного слуху.

Адже виконавське інтерпретування – це індивідуально неповторне і суб'єктно виражене естетичне відображення дійсності у внутрішньому світі,

психології і у різноманітних формах зовнішньої особистісної активності музиканта-виконавця. Інтерпретаційне прочитання мистецького твору – це особливе духовно-особистісне відображення, відтворення реальності, її естетичне «прочитання» і розуміння, її створення і воскресіння в «картинах», в психологічних станах, продуктах художньої творчої діяльності, яка несе авторський погляд, позицію, аналіз і оцінку через художні образи, уявлення, символи, знаки, на основі естетичних почуттів, думок і ставлення до оточуючого світу [106, 11].

Одним із різновидів інтерпретації музики є її художньо-педагогічна інтерпретація. Це специфічний різновид виконавсько-педагогічної діяльності, що виявляється у цілісному акті тлумачення творів засобами взаємодії словесного коментування і виконавського мистецтва.

Характеризуючи сутність уміння художньої інтерпретації, В.Крицький зазначає, що це вміння має усі ознаки складності, охоплює різноспрямовані та різнофункціональні види діяльності й вимагає здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати тощо. Воно також містить комплекс загальних умінь, а саме: застосовувати методики аналізу музичних творів, вивчати музичні твори, володіти інструментом, голосом тощо. Дослідник стверджує, що основу теоретичних знань і практичних навичок, які забезпечують продуктивність художньо-інтерпретаційного процесу та досягання адекватного результату, становлять музично-теоретичні, художньо-естетичні, музично-історичні та музично-виконавські знання, уміння та навички [79, 111].

Слід зазначити, що у ряді дослідницьких праць щодо художньо-педагогічної інтерпретації музики увага науковців фокусується переважно на словесному тлумаченні образного змісту творів і недооцінюється педагогічний потенціал виконавського мистецтва, що викликає ризик «закріплення у педагогіці мистецтва односторонніх підходів до вивчення художньо-педагогічної інтерпретації музики» [38, 67].

У зв'язку з цим, слушною є позиція Т.Танько, відповідно до якої серед професійних вимог до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музики дослідниця називає, зокрема, взаємозв'язок інтелектуального та емоційного компонентів знання. У фаховій підготовці майбутнього музиканта-виконавця забезпечити цей взаємозв'язок можна шляхом формування таких професійних умінь, які в основі матимуть ціннісне ставлення студента до власної професійної діяльності [163].

На думку О.Щолокової, досліджуючи систему професійної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до художньо-естетичної підготовки школярів необхідно враховувати, що вміння, пов'язані з інтерпретацією явищ художньої культури взагалі й музичного твору зокрема, є ключовими професійними вміннями майбутнього вчителя музичного мистецтва [194,89].

У процесі інтерпретації музичних творів студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів необхідно враховувати специфіку виконавської діяльності китайських дослідників Бай Бінь, Бай Шаожун, Ван Їцзюнь, Вей Лімін, Ву Го Лінг, Лі Дзюнь, Лу Цзя, Ма Ге Шунь, Пан На, Сюй Дін Чжун, У Іфан, Фу Лей, Хуан Чженцзе, Цзян Лібінь, Чжао Сяошень, Чжан Сяо Чжун, Чжан Сяо Го, Чжі Цзінь Чжоу, Шен Юєн, Ян Суйжун та ін.) [16;31; 33; 176; 208; 210; 211; 215; 217; 218].

Виокремлюючи особливості виконавської інтерпретації музичних творів Бай Шаожун наполягає на тому, що специфікою цієї роботи є трактування продукту первинної мистецької творчості. Виконавська інтерпретація лежить в основі авторського мистецтва, закони виконавської інтерпретації притаманні мистецтву виразного читання, величезне значення має виконавська інтерпретація в музиці. Адже виконавець не просто відтворює написане – він пропонує особистісне розуміння мистецького твору [16, 25]. Конкретизувати основну особливість виконавської творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики, науковець визначає її специфіку в тому, що вона полягає у єдності двох форм творчого

збагачення тексту музичних творів і їх повноцінного художньо-музичного відтворення[16, 27].

На думку Цзян Лібінь, готовність студента до виконавської діяльності реалізується шляхом послідовної індивідуалізації всього педагогічного процесу, врахування його особистісної специфіки, персоналізації, індивідуальних особливостей, тощо. Для цього необхідно боротися з уніфікацією, знеособлюванням програм і форм навчання, надавати навчальний матеріал, різнорівневий за складністю засвоєння та етнічними джерелами. Врахування таких особливостей орієнтує студента не лише на засвоєння знань, а й на засоби цього засвоєння, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу [176, 129].

Характеризуючи особливості виконавсько-інтерпретаційної діяльності педагога-музиканта Фу Лей визначає як основний напрям творчий розвиток особистості. Для цього він рекомендує використовувати різноманіття інтонаційних можливостей у процесі інтерпретаційного опрацювання тексту музичного твору. Науковець також вказує на важливість інтелектуального аспекту виконавсько-інтерпретаційної діяльності, що дозволяє окреслити значення мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння різних варіантів інтерпретації мистецьких творів[215, 299].

Процес моделювання готовності здобувачів вищої освіти – майбутніх музикантів-педагогів до інструментальної (фортепіанної) виконавсько-інтерпретаційної діяльності ґрунтувався на взаємопов'язаних *наукових підходах*, серед яких домінуючим є *системний* підхід, узгоджений із деякими іншими загальнофілософськими та загальнонауковими підходами, що визначили провідні напрями дослідження означеного педагогічного явища. Серед них нами визначено: *особистісно-зорієнтований, рефлексивний, компетентнісний, діяльнісно-творчий*.

Значення *системного підходу* надзвичайно важливе (В. Афанасьєв, І.Гавран, Т. Ільїна, М. Каган, А.Козир, Н.Кузьміна, О.Кустовська, В.Лабунець, В.Сухомлинський та ін.), адже саме цей підхід дозволяє скласти

цілісне, інтегроване уявлення про предмет досліджування. Важливими методологічними орієнтирами вивчення готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності стали основні системні положення:

- *цілісності* (залежність кожного елементу системи від його місця й функції у системній цілісності);

- наявності *нових інтегративних* якостей, що виникають через взаємодію системних елементів, які не притаманні окремо взятим елементам;

- *структурованості та ієрархічності*;

- *взаємозалежності* системи й середовища, властивості яких проявляються у процесі педагогічної взаємодії.

Розглядаючи проблему виконавської інтерпретації з позиції системного підходу доцільно зазначити, що цей підхід є «методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій» [62, 153], доцільно зазначити, що інтеграційне вивчення інструментально-виконавських дисциплін є тим методологічним засобом, що передбачає таку стратегію дослідження, яка дозволяє створити модель, що поєднує у структурі виконавсько-інтерпретаційної діяльності організаційно-методичні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні напрями.

Системний підхід до мистецької діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення. У цій інтелектуальній діяльності вищого гатунку відбувається внутрішня робота особистості над пізнанням всесвіту й усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню уміння налагоджувати стосунки співробітництва з людьми, із навколишнім середовищем.

На думку А.Козир, особливо значущим, цілісним та важливим є системний підхід саме у музично-педагогічній освіті. Необхідність його

визначається органічною єдністю самої музики. Адже, за сутністю та змістом, навчання є єдиним за своєю природою мистецтвом, тому його зміст повинен містити визначену цілісність. Якщо у змісті домінують лише конкретні відомості про музику, то вони не здатні сформувати цілісного уявлення про музичне мистецтво. Але якщо знання організовані у визначену систему, яка відображає закономірності розвитку музики та дає широке уявлення про її життєві зв'язки, то такі знання дозволяють студентам орієнтуватися у різноманітних явищах мистецтва [69, 121].

*Особистісно-зорієнтований* підхід є ключовим методологічним принципом вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда (К.Абульханова-Славська, М.Алексєєв, Ш.Амонашвілі, І.Бех, Н.Кічук, Н.Кузьміна, О.Пехота, В.Рибалка, Ю.Сенько, В.Серіков, І.Якиманська та ін.), що дозволяє врахувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх учителів музиків процесі професійної діяльності [4; 22; 48; 66; 82; 134; 144; 200].

Так, К.Абульханова-Славська стверджує, що особистісно-зорієнтований підхід дозволяє розкрити специфічні якості психічної діяльності особистості, вищий рівень здійснення регулювання її активності, що сприяє ініціюванню та реалізації власних стратегічних планів [4, 133]. Сутність особистісно-зорієнтованого підходу полягає у створенні перспектив планування суб'єктом цілеспрямованих способів дій, реалізації потенційних можливостей, безперервного фахового акмеологічного зростання. Це дає підставу стверджувати, що чим успішніше відбувається розвиток значущих особистісних якостей, тим краще засвоюються професійні знання, виробляється готовність до здійснення виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Доцільно зазначити, що нове педагогічне мислення передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання. Виконавська підготовка майбутнього вчителя музики стратегічно спрямовується на «пробудження»



та становлення його творчої особистості, на розвиток здатності активно пізнавати, нестандартно мислити, володіти більшим ступенем свободи в процесі професійного самовиявлення та розширення власних творчих можливостей[16, 26].

Особистісно-зорієнтований підхід дозволяє враховувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх учителів музики, що дозволяє більш цілеспрямовано формувати основи професійної майстерності майбутніх учителів музики у процесі навчання в педагогічних навчальних закладах мистецької освіти.

Узагальненні думки науковців [1; 26; 69; 74; 124; 127; 129; 133; 146; 194]дозволяють зазначити, що особистісно-зорієнтованому підходу в сфері музично-педагогічної освіти характерні:

- усвідомлена установка в процесі власного тлумачення, пояснення, розуміння мистецького твору;
- бажання зрозуміти сутність людських дій, тобто сукупність усіх взаємозв'язків особистості з світом;
- зосередження уваги на мові, як головному носію даних про особистість;
- розуміння смислу через багатоаспектний аналіз засобів його виявлення;
- залежність значення будь-якої події чи явища від контексту, сукупності його актуальних й потенційних зв'язків [133, 18].

На думку А.Козир, доцільно ефективно використовувати цей підхід на індивідуальних практичних заняттях майбутніх учителів музики, де мають використовуватись різні методи: перевірка виконання самостійно підготовлених блоків завдань, з'ясування характеру творів, що вивчаються, показвиконавських прийомів, рекомендації щодо опанування новими завданнями та аналіз джерел отримання додаткової інформації, співвідношення яких може змінюватися в залежності від конкретної мети кожного завдання. Ефективність роботи суттєво зростає за умов

застосування діалогічних методів навчання, обміну думок, створення можливості для студентів висловлювати власні судження й приймати спільні рішення [68, 118].

*Рефлексивний підхід* (М.Найденов, І.Парфентьева, Дж.Річардс І.Семенов, С.Степанов, Ю.Тур, М.Уоллес та ін.) є важливим для більш глибокого усвідомлення майбутніми вчителями музики художніх образів музичних творів. Цей підхід необхідно застосовувати у процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності як звернення до власного досвіду, його осмислення та критичне оцінювання, як самоаналіз зробленого наданням оцінкиотриманих результатів.

На думку науковців [4; 7; 20; 35; 43; 69;88;110; 124; 129; 131]рефлексивний підхід дозволяє майбутнім учителям фіксуватирезультат власного розвитку, саморозвитку, виявляти причини нестабільності у виконавській діяльності, встановлювати рівні результативності власної інструментальної (фортепіанної) виконавсько-інтерпретаційної діяльності, свідомо визначатися з подальшим професійним зростанням.

*Компетентнісний підхід* як чинник якості фахової підготовки майбутнього вчителя (В.Андреев, Н.Бібік, Н.Бутенко, М.Головань, О.Овчарук, О.Онопрієнко, О.Савченко та ін.), сутність якого полягає в перенесенні уваги з процесу навчання на його результат, у комплексному засвоєнні знань та способів практичної діяльності, зорієнтував дослідження готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської інтерпретаційної діяльності на практичні результати, а не на фундаментальність та обсяг здобутих знань.

Компетентнісний підхід охоплює у єдностіособистісні та професійно-педагогічні елементи, що визначаються інтегративними та варіативними зв'язками, котрі існують у практичній діяльності вчителя. Це поєднання суттєво впливає на формування професійних умінь студентів ставити педагогічні завдання, аналізувати виховні ситуації, діагностувати музично-творчі здібності учнів. У відповідності до цих вимог доцільно моделювати

навчально-виховний процес розробляючи педагогічні умови, а їх вирішення повинно органічно входити у лекційні курси та практичні заняття студентів.

На думку сучасних науковців [7; 17; 32; 38; 51; 69; 96; 135; 143; 154; 193] у традиційне мистецькенавчання важливо запровадити ідею про визначальну роль інтерпретатора у процесі виконання музично-художніх творів. Адже, здійснений особистістю в інтерпретаційній діяльності художньо-герменевтичний аналіз творів мистецтва, крім суто інтелектуального пізнання, набуває іншої функції, особливістю якої є пізнання твору на рівні емоцій, опори як на раціонально-логічне, так і на ірраціональне, пов'язане із почуттями та інтуїцією. Такий підхід безпосередньо спрямовується на встановлення особистісних смислів студентів, ціннісних аспектів їх художньо-творчої діяльності. Розглядаючи інтерпретаційний процес з позицій компетентнісної герменевтики, науковці зауважують, що його продуктивність забезпечується не лише сукупністю знань і навичок, але й здатністю особистості розуміти смислові аспекти змісту музичного твору на основі загальнолюдських цінностей, її спроможністю привносити особистісне бачення у зміст художнього образу, а також сприймати, пізнавати, розуміти і тлумачити смислові аспекти змісту музичного твору на глибоко особистісному рівні [38].

*Діяльнісно-творчий* підхід (А.Брушлинський, Л. Виготський, В. Краєвський, О. Леонт'єв, С.Сисоєва та ін.) [27; 35; 62; 86; 151] спрямований на продуктивну практичну діяльність, що забезпечує становлення системи фахових знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей, характерних для майбутнього вчителя музики (Е.Абдуллін, О.Єременко, А.Козир, В.Лозова, Г.Падалка, О.Щолокова та ін.) [1; 51; 69; 129; 194], забезпечив відбір змісту навчання з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

Найвищим етапом становлення творчого сприйняття музичних творів майбутнім учителем музики у процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності є детермінований етап, що знаходиться у залежності від

актуалізації психологічної реальності буття внутрішнього світу людини в художньо-музичній реальності твору мистецтва. Тому діяльнісно-творчий підхід вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності[69, 138]. Діяльнісно-творчий підхід спонукає до орієнтації мети, змісту, форм та методів навчання на творчий розвиток особистості, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних інструментальних занять.

Осмислення наукових підходів, а саме: системного, особистісно-зорієнтованого, рефлексивного, компетентнісного, діяльнісно-творчого до виконавсько-інтерпретаційної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів дало нам змогу визначити сучасні вектори музично-педагогічної методології мистецької освіти та окреслити прикладний навчальний простір, в якому постають нові аспекти впливу на хід музично-педагогічного процесу, що потребує особливої уваги всіх учасників навчального процесу. Розробка і втілення проаналізованих теоретичних підходів у процесі взаємодії елементів виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики призводить до більш повного їх осягнення.

Виконавсько-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики як складний феномен дозволяє виявити і зрозуміти духовний зміст музичної інформації. Її метою є не лише оцінка музичного твору, а й обґрунтування, доказ, а також прагнення переконати учня, слухача в адекватності думок. Вплив задуму інтерпретації музичного твору в єдності з словесною анотацією має перевірятися та відпрацьовуватися під час практичної

діяльності майбутніх учителів музики – орієнтація музичних прикладів, вербальних та невербальних засобів комунікації на активізацію внутрішнього стану школярів. В умовах практично-педагогічної діяльності зростатимуть сформованість витонченого відчуття та розуміння світосприйняття учня, здатність до створення яскравого художньо-музичного образу.

Педагогічна інтерпретація навчального матеріалу, музичних вражень засобами слова – широко вживаний підхід у навчально-виховній практиці. Його підпорядковано завданням зацікавлення учнів матеріалом, врахування можливостей дитячого сприймання. Слушність застосування словесної, педагогічно-доцільної інтерпретації музики не викликає сумніву. Словесна інтерпретація також важливий інструмент педагогічного впливу на художню свідомість учнів. Викладач, що не вміє словами передати образний зміст музичного твору, не може досягти успіху в навчально-виховній роботі так само, як і той, що неспроможний створити виконавську інтерпретацію. Як підкреслював В.Сухомлинський, адже «слово – нічим не замінний засіб впливу на учнів» [160, 193]. Коли ж йдеться про мистецтво, виразне слово вчителя відіграє особливу роль, допомагаючи учням не лише розібратись у структурі художнього образу, а й яскравіше збагнути його красу, глибше сприйняти змістове наповнення музики.

Доцільно зазначити, що повноцінне сприйняття художньо-музичного твору емоційне і змістовне. Воно є обов'язково особистісно забарвленим, індивідуально неповторним по відношенню до предмету сприйняття, його змісту і форми. Емоційно-естетичне засвоєння творів музичного мистецтва дозволяє студентам уникати обмеженості часткового функціонального навчання за окремими предметами фахового циклу інтегративно об'єднуючи їх як сторони загального комплексу, не як «самостійні напрямки», здатні здійснюватися незалежно і навіть ізольовано від інших, а як грані єдиного системного цілого, що природно зумовлено гармонією почуттів, думок, потреб і мотивацій інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики.

Доцільно зауважити, що поняття інтерпретації в мистецтві стосується тих його різновидів, в яких відбувається відтворення результатів авторської діяльності – композитора, письменника, поета, сценариста. Це – виконавська інтерпретація, метаякої є трактування продукту первинної мистецької творчості.

Виконавський і словесний аспекти інтерпретації музичного мистецтва мають бути змістовно поєднаними, доповнювати одне-одне у розкритті художнього образу. Вживаючи термін «художньо» у словосполученні «художньо-педагогічна інтерпретація», підкреслюємо мистецьку основу, те, на що спрямоване як виконавське, так і словесне тлумачення музики. Художньо-педагогічна інтерпретація набуває особливого значення у структурі професійної підготовки музиканта-педагога, ефективного здійснення якої потребує високого розвитку як музичної культури, так і педагогічній майстерності вчителя. На думку І.Гавран [36], здатність до художньо-педагогічної інтерпретації музики свідчить про високий ступінь професіоналізму в галузі музичної педагогіки.

Виконавська інтерпретація лежить в основі авторського задуму, закони виконавської інтерпретації притаманні мистецтву виразного читання, величезне значення має виконавська інтерпретація в музиці. Виконавець не просто відтворює написане – він пропонує особистісне розуміння твору. Не випадково кажуть, що «заморожені» в нотах композиторські почуття і переживання виконавець має розтопити теплотою власної уяви [36, 15]. Отже, виконавська інтерпретація – важлива складова педагогічної діяльності галузі музичної освіти. Вчитель музики постійно пропонує демонстрацію музичних творів чи його фрагментів, від виразності виконавської інтерпретації педагога залежить характер музичного сприймання учнів, їх музичні враження та естетичний розвиток.

Визначення специфіки та структурних особливостей даного феномена дозволило конкретизувати специфіку виконавсько-інтерпретаційної діяльності, яка полягає у єдності двох форм щодо творчого збагачення тексту

інструментального твору і його яскравого художнього відтворення. Для цього необхідно використовувати різноманіття інтонаційних можливостей у процесі інтерпретаційного опрацювання музичного тексту інструментальних творів майбутнім учителем музики. Доречно також вказати на інтелектуальний аспект виконавської інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики, що дозволяє окреслити значення мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння різних варіантів інтерпретації музичних творів.

Виконавська інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики як самостійний вид художньо-творчої діяльності є стрижневим елементом інструментальної підготовки студентів, адже саме вона забезпечує їх ґрунтовну фахову підготовку до практичної роботи з учнями, де основою виступають провідні напрямки інструментальної діяльності майбутнього фахівця, а саме: технічний, педагогічний та творчий. Згідно цих напрямків цілком логічним стало розроблення й теоретичне обґрунтування складових цієї підготовки, що створює комплексну систему взаємопов'язаних структурних одиниць, які включають мотивацію студентів до музично-професійної діяльності, отримання необхідних знань, умінь та навичок у процесі фахового навчання, вміння адекватно оцінювати власну інтерпретаційну діяльність у процесі всебічного особистісного розвитку.

Персоніфікація інтерпретації музичних творів необхідна для передачі задуму композитора і для створення музичного шедевра. З огляду на це, інтерпретація - це активне співпереживання, можливість пережити і відчувити все те, що створив композитор, а також рівень виконання певних виконавських завдань. Отже, чим яскравіше фігура виконавця, тобто його індивідуальність і спрямованість, життєвий і професійний досвід, тим яскравіше створений ним художньо-музичний образ. На думку Д.Юника, «всі твори, створені людиною, несуть в собі відбиток його духовної діяльності і мають певний сенс, а виявити і зрозуміти його можна за допомогою суб'єктивного методу» [198, 149]. Вплив задуму інтерпретації мистецького

твору, яка неседуховний зміст музичної інформації, в єдності з словесною анотацією має перевірятися та відпрацьовуватися під час практичної діяльності майбутніх учителів музики з учнями в умовах загальноосвітньої школи.

## **1.2 Зміст та сутнісна характеристика виконавсько-інтерпретаційної роботи майбутнього вчителя музики у процесі інструментального навчання**

Національна стратегія розвитку музично-педагогічної освіти зорієнтована на підготовку висококваліфікованих, творчих фахівців, які є конкурентноздатними на світовому ринку праці. У зв'язку з цим, на сучасному етапі актуалізується роль виконавсько-інтерпретаційної діяльності, яка забезпечує цілісне розуміння музичного твору та його творче відтворення. Інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики полягає у віднайденні різноманітних інтонаційних можливостей у процесі опрацювання музичного тексту інструментального твору. У процесі навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів необхідно виховувати почуття власного активного ставлення до музичних творів, бажання реалізувати себе як особистість у творчому процесі. У роботах науковців (Л.Баренбойм, А.Болгарський, Л.Гаврілова, І.Гринчук, О.Єременко, А.Зайцева, А.Козир, Н.Корихалова, О.Котляревська, В.Крицький, Є.Куришев, О.Ляшенко, А.Маркова, Я.Мільштейн, В.Москаленко, Г.Нейгауз, О.Олексюк, М. Петренко, М.Ткач, М.Чернявська та ін.) [18; 37; 43; 51; 56; 69; 74; 75; 80; 93; 97; 114; 124; 186] наголошується націлісному розумінню музичного твору у процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності, з її сутнісними ознаками, стильовими змінами та новими підходами до неї.



Процес інтерпретації музичного твору передбачає здатність особистості до вчування, емпатії, ціннісного сприйняття, духовного розуміння, що вимагає від майбутнього вчителя музики глибокого знання художніх принципів музичних стилів, філософсько-естетичних ідей різних історичних епох, жанрових особливостей музичних творів, загальних принципів музичної драматургії тощо. Працюючи над виробленням власної концепції інтерпретації конкретного музичного твору, виконавець відчуває потребу уточнити історичні умови його створення, різноманітні філософсько-естетичні трактування його художньо-образного змісту, різні точки зору щодо авторського задуму. Це сприяє активному збагаченню власного багажу знань – тезаурусу. Елементи тезаурусу, збагаченого у такий спосіб, набувають у творчій музично-виконавській діяльності характеру стійких особистісних переконань, оскільки до педагогічного принципу практичної спрямованості навчання, його збагачення зумовлюється актуальною необхідністю, а також внутрішньою потребою особистості.

Слід зазначити, що пізнаючи музичні явища, музикант-виконавець збагачує також специфічний тип тезаурусу – музично-інтонаційний, формування якого, за твердженням В.Москаленка [113, 67], є конкретним і найважливішим завданням, що відповідає високому творчому статусу музичного мислення. Тобто, зрозуміти музичний текст – це значить засвоїти сенс та зміст твору, пережити певний духовний стан, який передає композитор.

На думку Г.Тарасова, сенс художньої діяльності полягає в тому, що це «співтворця» (виконавця) з композитором, яка вбачає у визначенні змісту художньо-музичного образу якомога повніше його передати через бажання відчутти і зрозуміти позицію автора [164, 130-131]. В.Медушевський вказує на зближення духу виконавця та автора твору – як сторони «людського «Я» з позицією «художнього «Я» реального творця [106, 11].

Доречно зауважити, що художній образ, як гармонійне поєднання творчої діяльності композитора і виконавця, стає естетичною цінністю лише в

тому випадку, коли всі відтінки, всі його деталі створюються душею двох індивідуальностей, силою їх творчої уяви і духовного натхнення. У цьому контексті слушною є думка Т.Ляшенко про те, що твір мистецтва може бути пережитий і знову створений тільки в індивідуально-суб'єктивній формі, або зовсім не буде пережитий і заново створений, оскільки «індивідуальність є незмінною психічною конституцією особистості, яка дана їй від природи» [94, 297].

Для практичної діяльності майбутнього вчителя музики важливим є оволодіння таким різновидом інтерпретації музики, як художньо-педагогічна інтерпретація. Цей специфічний вид виконавської і педагогічної діяльності, який проявляється в цілісному акті тлумачення музичних творів засобами і словесного коментування та виконавського мистецтва дозволяє майбутньому вчителю музики у практичній діяльності з учнями найповніше розкривати сутність та зміст художньо-музичних образів мистецьких творів. Характеризуючи сутність і вміння художньої інтерпретації, доцільно зазначити, що це вміння має всі ознаки складності, охоплює різноспрямовані і різнофункціональні види діяльності та вимагає здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати тощо. Слід також підкреслити, що художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору, створення образу, стану базується на емоційно-смісловому його розумінні виконавцем.

Ідея своєрідної персоніфікованої інтерпретації виникла поруч з ростом статусу композиторської творчості й, що в свою чергу, дозволяє розкривати ідею створення «мистецьких шедеврів». Саме на цьому етапі формується розуміння важливості фігури виконавця, адже він через своє власне сприйняття дає подальше життя музичного твору, тим чи іншим чином інтерпретуючи музику. З огляду на це, художньо-педагогічна інтерпретація - це активне співпереживання, можливість пропустити почуття іншої особистості крізь власне серце, певна життєва позиція, володіння майстерністю, рівень виконання технічних завдань, тощо. Отже, чим яскравіше фігура виконавця, тобто його індивідуальність з творчою

спрямованістю, життєвим і професійним досвідом, тим впевненіше відчувається він у процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності, тим самостійніше та оригінальніше буде його творчість.

Окреслення проблеми формування готовності майбутніх учителів музики до виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва у процесі інструментального навчання охоплює проблему творчої інтерпретації музичних творів. У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що психолого-педагогічна література дає різні визначення поняття «творча інтерпретація мистецького твору». Так, М.Чернявська вважає, що творча інтерпретація є особливою, ідеальною формою передачі виконавцем музичного твору, тим самим розкриваючи його існування в саморозвитку та через діяльність окремої особистості. Але відзначимо, що під творчою інтерпретацією авторка визначає лише акт духовної діяльності [186].

Доцільно відмітити визначення творчої інтерпретації О. Котляревською, яка найповніше розкрила зміст цього феномена. На її думку, творча інтерпретація – це специфічна форма індивідуально-культурної діяльності, спрямованої на розкриття сенсу музичного твору [75]. Отже, у науковій літературі творчу інтерпретацію визначають як художнє тлумачення образно-сміслового змісту музичного твору – як у процесі його вивчення, так і в процесі його виконання. Творча інтерпретація музичного твору виступає важливим елементом у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до практичної діяльності, адже вона виступає як специфічна форма власного тлумачення музичного твору.

На думку Й. Корженевського, виконавський процес є взаємодією сукупності таких складових:

- техніки;
- культури інтонування;
- інтерпретації;
- артистизму[73, 31].

У процесі роботи вчителя над творчою інтерпретацією музичного твору здійснюється міжособистісне спілкування та вдосконалюється культура інтонування та артистизму виконавця, що виступають важливими складовими творчої інтерпретації музичних творів. Інакше кажучи, у процесі роботи над творчою інтерпретацією відбувається творча самореалізація студента та педагога, під час якої розкриваються їхні індивідуальні особливості, а також духовний потенціал.

Під час побудови теоретичної моделі готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання нами були враховані також функції музично-виконавської інтерпретаційної діяльності майбутнього музиканта-педагога, а саме: *пізнавальна, інтерактивна, перетворювальна, гедоністична, креативна*, які сприяли поглибленню розуміння специфіки цього виду музичної діяльності й відбору форм і методів формування означеного педагогічного явища.

*Пізнавальна функція* виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики полягає у створенні умов для пізнання соціально-культурних, зокрема мистецьких, явищ, для визначення ціннісного відношення до них, оцінки творів духовної й матеріальної культури як артефактів у їх інформаційно-семіотичному значенні. Ця функція музично-виконавської інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики передбачає також формування світогляду та морально-етичного цілісного сприйняття світу, що стає предметним підґрунтям художньо-педагогічної діяльності вчителя. Саме пізнавальна функція забезпечує залучення особистості до сфери соціокультурної регуляції. Адже музичне виконавство надає можливість сприйняти й усвідомити дійсність не в координатах фізичного простору й часу, а в соціокультурному вимірі.

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання. Ерудований викладач досконало знає найновіші наукові ідеї та

вміє доступно передати їх учням[68]. Тому важливе значення пізнавальної функції полягає в тому, що вона сприяє стимулюванню творчого мислення учнів, розширення їх художньо-асоціативного досвіду, збереженню рівноваги між емоційним та раціональним елементами у процесі музично-педагогічної діяльності.

*Інтерактивна функція* сприяє такому музичному навчанню, котре побудоване на діалоговій взаємодії учнів з навчальним оточенням, навчальним середовищем, яке служить сферою освоювання ними досвіду [41, 200]. Цінність такого навчання полягає в тому, що вчитель не дає готових знань учням, а спонукає до самостійного пошуку.

У процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності *інтерактивна функція* спонукає до об'єднання різних форм музично-педагогічної роботи майбутнього вчителя музики. Вона забезпечує цілісність процесу розвитку особистості у фаховій діяльності, дозволяє синтезувати професійні знання відповідно до самореалізації особистості. *Інтерактивна функція* сприяє кращій організації самостійної роботи майбутнього вчителя музики засобами мультимедійних технологій, що дозволяє у подальшій практичній діяльності вчителю більш ефективно здійснювати навчальний процес й формувати цілісну особистості школяра, вивчити його індивідуальні здібності й нахили до музичного мистецтва.

*Інтерактивна функція* щільно пов'язана з комунікативною функцією музичного мистецтва, згідно з якою музика, зокрема її виконавська реалізація, є своєрідним каналом зв'язку між людьми, знаковою інформаційною системою зі специфічною художньою мовою, метафоричною, зрозумілішою ніж розмовна, емоційно сильнішою[69, 101]. У процесі музично-виконавської діяльності завдяки навіювальному й сугестивному впливу музики на особистість виникає інтерактивний зв'язок між виконавцем і слухачем, створюються особливі форми художньо-музичного спілкування й взаємодії, виявляється розмаїття людських емоцій та почуттів.

*Перетворювальна функція* музичного навчання спрямована на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей учнів, а саме: сприймання, мислення, пам'яті, уяви, уявлення, тощо за рахунок впровадження принципів, методів, засобів та прийомів навчання [41, 404].

З позиції використання перетворювальної функції у процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики доречно підкреслити, що перебуваючи у культурному просторі, особистість не лише пізнає себе, а й розвиває власне світорозуміння і підвищує рівень своєї соціалізації, оскільки пізнання і перетворення оточуючої дійсності є фундаментальною потребою людини.

Перетворювальна функція передбачає інтенсивну розумову роботу студентів під керівництвом наставників шляхом організації проблемного навчання, запровадження системи інтерактивних завдань, озброєння їх новими прийомами пізнавальної діяльності. Загалом, необхідно зазначити, що перетворювальні процеси спрямовані на впровадження досягнень музично-педагогічної науки в навчально-виховну практику з метою її удосконалення.

*Гедоністична функція* інструментальної виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на здатності музики дарувати насолоду, занурювати творців, виконавців та слухачів у світ почуттів, яскравих емоцій та глибоких переживань, збагачувати внутрішній світ особистості.

Адже, «гедоністичний імператив показує, як нанотехнологія і генна інженерія вилучають життєвий досвід, що викликає огиду. Тривогу і дискомфорт замінить біохімія благополуччя» [203, 107]. Девід Пірс запевняє, що посилення до гедоністичних переживань носить глобальний характер. «Довге щасливе життя, повне енергії, може стати нормою психічного здоров'я людей» [203, 109]. І саме музичне мистецтво може подарувати насолоду з гостротою і виразністю естетичних переживань.

Завдяки гедоністичній функції у процесі музично-виконавської інтерпретаційної діяльності виявляються сутнісні риси творчої особистості майбутнього вчителя музики як виконавця, забезпечується здійснення творчої інтерпретації музичних творів як одного із основних видів діяльності музиканта-педагога.

*Креативна функція* дозволяє динамізувати незалежне професійне мислення педагога-музиканта, проявляти його здатність до особистісного творчо-ефективного здійснення навчально-педагогічного процесу. Ця функція дозволяє стимулювати активність студентів, планувати способи створення особистісно-розвивального середовища.

Основна сутність креативної функції проявляється в творчому застосуванні цінних педагогічних та методичних ідей у конкретних педагогічних умовах. Тому ця функція передбачає активізацію творчих підходів особистості до життєдіяльності. Сутність реалізації креативної функції полягає в критично-рефлексивному осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі вже відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх.

У процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності саме креативний тип інтелектуальної активності є найвищим. У цьому типі виявлена випробуванням емпірична закономірність стає для нього не евристикою, формальним прийомом, а самостійною проблемою, заради якої він готовий припинити запропоновану йому в експерименті діяльність. У цьому випадку людина має бажання розібратися в проблемі, що відкрилася, вирішення якої для неї більш важливо, ніж досягнення успіху у вирішенні подібного завдання.

Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей вчителя музичного мистецтва, що розвивається в творчо-навчальному процесі. Неадекватність типових прийомів музично-педагогічної діяльності різноманітним педагогічним ситуаціям об'єктивно стимулює вчителя до проявів творчості.

Всі означені функції (пізнавальна, інтерактивна, перетворювальна, гедоністична, креативна) реалізуються у виконавсько-інтерпретаційній діяльності в тісному взаємозв'язку та взаємодії.

Доречно підкреслити, що процес інтерпретації є діалектичним поєднанням прочитання об'єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, ритм, фактура, штрихи, ремарки) і суб'єктивних слухових уявлень майбутнього педагога-виконавця (туше, інтонація, тембр, педалізація, диференціація звучності, фактури); досягнення інтонаційної виразності мелодичного руху; залучення до мистецтва «співу» на музичному інструменті; розуміння логіки мелодійного розвитку: елементів формотворення, «дихання», цезур, пауз; здатність до відчуття руху мелодичної енергії, інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення; опанування розмаїттям виражальних засобів (артикуляції тощо); постійного розвитку та удосконалення інтонаційного, ладо-гармонічного, тембро-динамічного, метро-ритмічного та поліфонічного слуху. На думку Бай Шаожун, мистецьке інтерпретування – особливе відношення до дійсності, творча, естетична по своїй суті діяльність у соціумі. Це індивідуально неповторне і суб'єктно виражене естетичне відображення дійсності у внутрішньому світі, психології і у різноманітних формах зовнішньої особистісної активності людини [16, 26]. Інтерпретаційне прочитання мистецького твору – це особливе духовно-особистісне відображення, відтворення реальності, її естетичне «прочитання» і розуміння, її створення і воскресіння в «картинах», в психологічних станах, продуктах художньої творчої діяльності, яка несе авторський погляд, позицію, аналіз і оцінку через художні образи, уявлення, символи, знаки, на основі естетичних почуттів, думок і ставлення до оточуючого світу.

Визначення особливостей даного феномена дозволило конкретизувати специфіку особливостей виконавсько-інтерпретаційної діяльності, яка полягає у єдності двох форм щодо творчого збагачення тексту інструментального твору у процесі його художнього відтворення.



На підставі здійсненого аналізу ми визначаємо «готовність майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання» як процес формування тих властивостей і спеціальних здібностей особистості (індивідуально-особистісних утворень), які сприяють передачі різних граней музичного образу відповідно до логіки розвитку його художньої сутності та спроможності привносити особистісно-духовний смисл у зміст інтерпретованого музичного твору.

Доцільно зазначити, що ключовими положеннями теорії і практики інтерпретаційної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є:

- цілісно-творче розуміння музичного твору і його суб'єктно-особистісне відтворення;
- розгляд інтерпретації як фундаментальної операції мислення, надання сенсу будь-яким проявам духовної діяльності людини, які слід об'єктивувати в знаковій чи чуттєво-наочній формі;
- опора на розуміння того, що виконавець відбирає зі свого життєвого досвіду ті спогади, навички, образи, що, на його думку, притаманні виконуваного музичного твору;
- усвідомлення того, що саме виконавець музичного твору створюючи художньо-музичні образи, надає їм глибину і художню масштабність;
- виділення однієї з головних рис музичного виконавства, тобто створення художньо-музичного образу, його характеру, який включає аналітичну роботу над визначенням провідних рис створеного образу;
- використання емоційної пам'яті, що викликає гедоністичні переживання, які подібні до переживань в контексті звучання музичного твору;
- комбінування роботи уявлення виконавця, що дозволяє відпрацювати точні рухи, музичні інтонації, нюансування, фразування і розставляє смислові акценти, які відразу ж втілюються в процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Інноваційні підходи до виконавської діяльності відкривають нові можливості для концептуального і проєктивного засвоєння фахових знань, які забезпечують: високу достовірність прогнозування результатів, систематизацію практичного досвіду, комплексне рішення навчальних завдань, вибір найбільш ефективних і розробка інноваційних моделей для вирішення педагогічних проблем.

У зв'язку з цим, на сучасному етапі актуалізується роль виконавсько-інтерпретаційної діяльності, яка забезпечує цілісне розуміння мистецького твору. Проблема виконавської інтерпретації, яка знайшла висвітлення у роботах науковців (Л.Баренбойм, Ю.Вахраньов, А.Козир, О.Котляревська, В.Крицький, О.Ляшенко, Т.Ляшенко, О.Маркова, Я.Мільштейн, В.Москаленко, Г.Нейгауз, О.Олексюк, Г.Падалка, В.Ражніков, М.Ткач, О.Щолокова та ін.) [18; 69; 75; 80; 93; 94; 97; 114; 124; 129; 140; 194]показує, що інтерпретація у музичному навчанні є важливим аспектом діяльності педагогів-музикантів.

Одним із провідних напрямів інструментальної підготовки майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності є когнітивно-мотиваційний напрям. Адже він має важливе функціональне значення у розробленій нами структурній моделі означеного феномена, що охоплює *мотиваційно-спрямований, когнітивно-оцінювальний, виконавсько-самостійний і творчо-продуктивний компоненти.*

У цілісному процесі становлення структурної моделі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності когнітивно-мотиваційний напрям сприяє стимулюванню професійно-значущих цілей та мотивів діяльності майбутнього вчителя музики; забезпечує ефективність внутрішнього плану дій щодо професійного вдосконалення студента, його осмисленість і самостійність у процесі набуття фахових знань.

Необхідність виділення когнітивно-мотиваційного напрямку інструментальної підготовки майбутніх учителів музики до виконавсько-

інтерпретаційної роботи пов'язана з тим, що цілеспрямована мета самовираження майбутнього вчителя музики у процесі діяльності обумовлює вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій, виступає як засіб самоуправління, сприяє порівнянню педагогічно-виконавської діяльності з прогнозованим позитивним результатом реалізації творчих сил у музично-виховній роботі з учнями[130, 47]. Когнітивно-мотиваційний напрям передбачає «сплав» рушійних сил, який надає енергетичного імпульсу напрямку моделювання змісту і структури підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності.

Під час проектування даного напрямку, ми спиралися на висновки психолого-педагогічної науки щодо детермінаційної ролі мотивацій у діяльності людини, зокрема мотиваційної спрямованості особистості на реалізацію власних здібностей у процесі діяльності (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Л.Божович, О.Леонтьєв, А.Маслоу, А.Петровський, С.Рубінштейн, С.Сисоєва, П.Якобсон та ін.)[4; 23; 86; 102; 148; 151; 201]. Мотиваційна сфера займає особливе місце в структурі особистості та являє собою певну систему потреб і пов'язаних з ними мотивів. Мотиви, як відомо, обумовлюють цілеспрямовану поведінку людини, виступають «пусковим механізмом» (С.Сисоєва), «внутрішньою пружиною» (А.Петровський) і регулятором будь-якої діяльності.

Загальноновизнано, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали, смаки, характер, емоції, здібності, діяльність. Саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність особистості конкретного спрямування. Таким чином, мотиви пов'язані з потребами людини і спонукають її до певних дій, це збудження до діяльності. «У кожному наступному акті діяльності на передній план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості» [4, 113].

Здійснюючи самопізнання у процесі практичної діяльності, людина актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, що передбачає процес цілеутворення. «Формування особистості передбачає розвиток процесу цілеутворення, і, відповідно, розвиток дій суб'єкта. Дії, все більш збагачуючись, ніби переростають коло діяльності, яке вони реалізують, і вступають у протиріччя з мотивами, що їх породили. У результаті відбуваються зміщення мотивів на цілі, зміна їх ієрархії і народження мотивів, нових видів діяльності» [4, 147].

Отже, система стійких мотивів орієнтує діяльність особистості, визначає поведінку, активність тощо. Зовнішні мотиви пов'язані з урахуванням чинників зовнішнього впливу. Внутрішня мотивація - це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її морально-духовні характеристики, світоглядні особливості, ціннісні орієнтації. Саме внутрішні мотиви стимулюють удосконалення педагогічної майстерності, індивідуальних знань та здібностей.

У численних дослідженнях [23; 54; 86; 97; 148; 150; 201] проблеми формування мотивів навчальної діяльності вирізняється два аспекти: змістовний, з огляду на структуру мотиваційної сфери і її складових (А.Маркова, Т.Матіс, А.Реан та ін.) та динамічний, з огляду на зміни, що відбуваються в ній (Л.Божович, В.Давидов, С.Рубінштейн та ін.). Потреба у досягненні є одним із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребою особистості досягти успіху.

У процесі навчальної діяльності майбутніх учителів музики набувають виключної значущості мотиви, як фактор активності особистості, її поведінки та діяльності. Мотив як основа діяльності виражає ставлення майбутнього вчителя музики до об'єкту дії і виступає предметним змістом потреби, суб'єктивно відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення, усвідомлення необхідності фахового вдосконалення. Отже, розвиток мотиваційної сфери музиканта-педагога постає як проблема структурування,

співвідношення та інтегрування цілей особистісного та професійного саморозвитку.

Провідним мотивом музично-творчої діяльності, на думку дослідника Г.Тарасова, виступає інтерес до музичного мистецтва, як сплав інтелектуальних, емоційних та вольових процесів особистості [164, 94]. У зв'язку з цим, особливого значення набуває не лише сформованість у майбутнього фахівця відповідних інтересів, мотивів, знань, умінь та цінностей, а й активність їх прояву, яка, зважаючи на самодетермінованість та творчий характер музично-педагогічної діяльності, набуває рис не стимульованої ззовні активності в напрямку особистісно-професійного зростання.

Аналіз вищенаведеного дає привід для висновку: у навчально-музичній діяльності студентів мотивація виявляється в:

- особистісно-цінному ставленні до музичного мистецтва, у естетичному переживанні, у відчутті радості та задоволення творчим художньо-педагогічним процесом;

- складається з музично-педагогічного інтересу, схильності до музично-педагогічної діяльності, активного пізнавального ставлення до процесу музичного навчання та виховання школярів;

- вбирає у себе конкретні форми творчої діяльності студентів, а саме: усвідомлення індивідуальних якостей творчої особистості (оригінальності, ініціативності, наполегливості, тощо); пізнання та самопізнання власного інтелектуального потенціалу; визначення мети, умов і послідовності здійснення музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, специфіка формування мотивів музично-педагогічної діяльності обумовлюється самою природою її предмета – музичного мистецтва, а отже передбачає необхідність потреби в пізнанні, потреби в досягненні мети діяльності, потреби у творчості, самовираженні. Мотиви педагогічно-виконавської діяльності майбутніх учителів музики створюють *установку до дії*. Мотиваційна спрямованість установок, у свою чергу,

сприяє включенню студентів у процес активного навчання, що призводить до стійких позитивних змін у їх внутрішньо-особистісній структурі.

Аналіз наукових праць впевнено доводить, що «адекватне розкриття уявлень щодо установки можливе лише з позицій концепції функціональної структури діяльності, яка дає змогу підкреслити, що установка не лише зумовлює готовність до розвитку активності певного типу, а й спричинює високий рівень організованості та узгодженості процесів, на котрі поширюється її регулюючий вплив» (О.Рудницька) [149, 111].

Таким чином, виділення у компонентній структурі виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики когнітивно-мотиваційного напрямку вимагає такої організації навчально-виховного процесу, який би забезпечував мотиваційну спрямованість установок студентів на реалізацію внутрішнього потенціалу, змістила центр значущості з процесу передачі і засвоєння знань на процес постійного самопізнання і збагачення їх досвідом музично-педагогічної творчості. Знання, що виступають як результат процесу пізнання є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою діяльності, основою мислення музиканта-фахівця. Усвідомлення знань підносить музичну свідомість на якісно вищий рівень, дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати і виконувати музику, тобто набувати компетентності.

З позиції мистецької освіти компетентність визначається як сума психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань, умінь та навичок, творчого використання цінного досвіду, теоретико-прикладної готовності до його використання [111, 72]. Фахову компетентність не можна звести ні до педагогічних здібностей, ні до знань у галузі мистецької освіти, ні до особистих якостей та здібностей педагога. Основою фахової компетентності вчителя музики є активний інтерес до мистецької галузі знань, якісне викладання предмету, й основне – дієве знання закономірностей особистісного розвитку фахівця на різних вікових етапах та специфіка його акмеологічного становлення [69, 123].

Доцільно зазначити, що результативність когнітивно-мотиваційного напрямку інструментальної підготовки студентів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності з учнями слід постійно діагностувати методами тестування, опитування, шляхом застосування серії творчих завдань, що надасть можливості якісно перевірити сформованість мистецько-професійного тезаурусу, передусім у галузі інструментального (фортепіанного) виконавства, загальний рівень інтерпретаційних знань майбутніх учителів музики.

Вивчення когнітивно-мотиваційного напрямку підготовки майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання відбувалося з урахуванням усіх вимог педагогічної тестології, серед яких застосування шкали відношень або, як мінімум, шкали інтервалів, надійність, валідність, дискримінативність, наявність нормативних даних, а також такі вимоги, як просте формулювання і однозначність тестових завдань, обмеження часу їх виконання, соціокультурна адаптивність тесту, операціоналізація, верифікація тощо.

Самостійно-творчий напрям підготовки майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання визначає акмеологічну спрямованість учителя музики, що передбачає його загальну обізнаність, поглиблення та розширення змісту мистецьких знань, здатність до самостійного саморозвитку й самореалізації, а також до адекватного прийняття самостійних рішень. Виходячи із розуміння формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання, що сприяє виконавському втіленню різних граней музичного образу відповідно до логіки розвитку його художньої сутності та спроможності привносити особистісно-духовний смисл у зміст інтерпретованого музичного твору, нами було представлено структуру означеного педагогічного явища у єдності *мотиваційно-*

*спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів.*

Ми розуміємо формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання як процес набуття студентами мистецьких факультетів педагогічних університетів тих властивостей і спеціальних здібностей особистості (індивідуально-особистісних утворень), які сприяють виконавському втіленню різних граней музичного образу відповідно до логіки розвитку його художньо-музичної сутності та спроможності привносити особистісно-духовний смисл у зміст інтерпретованого музичного твору.

*Мотиваційно-спрямований* компонент передбачає виявлення зацікавленості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів інструментально-виконавською діяльністю, він визначається усвідомленням значущості набуття інтерпретаційних умінь.

*Когнітивно-оцінювальний* компонент характеризується сформованістю мистецько-професійного тезаурусу майбутніх учителів музики та містить уміння здійснювати педагогічно спрямований виконавсько-інтерпретаційний аналіз інструментальних творів, виокремлення та збагачення репертуару творів для дітей.

*Виконавсько-самостійний* компонент визначає наявність технічних умінь та навичок, специфічних художньо-виконавських умінь, які забезпечують творче спілкування з творами музичного мистецтва і слухацькою аудиторією, а також ступінь рефлексивної й контрольної-оцінювальної спроможності (сформованість умінь здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль) при сформованій особистісній потребі майбутнього вчителя музики до художнього відтворення музичного образу твору.

*Творчо-продуктивний* компонент передбачає певний ступінь підготовленості студентів до здійснення інтерпретаційної діяльності, його



характеризують розвинені вміння здійснювати вербальне повідомлення та музично-виконавський показ, встановлювати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні (див. рис. 1.1).



*Рис. 1.1 Структура готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання*

Загалом, когнітивно-мотиваційний та самостійно-творчий напрями інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності забезпечує визначення та наповнення цілей цієї роботи особистісним смислом, сприяє усвідомленню професійно-значущої мети як особистісно-прийнятих мотивів музично-педагогічної роботи з учнями, є спонукальним чинником когнітивної спрямованості студента на оволодіння необхідними знаннями про сутність і засоби професійно-фахового становлення, його змістовні й процесуальні характеристики, критерії результативності, тощо.

Розглядаючи структуру готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання необхідно виділити основні види музично-аналітичної роботи. Сучасними науковцями [10; 19; 37; 42; 43; 59; 74; 94; 96; 106; 113; 177; 201] виокремлено такі види музично-аналітичної діяльності:

- цілісний-музикознавчий;
- художньо-педагогічний;
- текстуально-аналітичний;
- аналіз-інтерпретацію;
- інтонаційно-драматургічний аналіз,
- виконавський;
- порівняльний аналіз, тощо.

Цілісно-музикознавчий аналіз музичних творів, побудований на науковій концепції Л.Мазеля та В.Цукермана, що виникла й розроблялася у другій половині ХХ ст. під впливом ідей Б. Асаф'єва [10]. Сутність цього виду музично-аналітичної діяльності полягає в тому, що на кожній стадії аналізу музичний твір розглядається як цілісність, як унікальний художній об'єкт у його взаємодії з контекстом. Фактично, цілісний аналіз уявляє собою музикознавчу інтерпретацію музичного твору, яка вимагає від дослідника фундаментальних музично-історичних й музично-теоретичних знань, володіння усім технологічним арсеналом музикознавства, талантом музиканта-інтерпретатора й літературно-поетичним талантом, оскільки розповідь про твір мистецтва має бути у певній мірі художньою. Концепція цілісного аналізу – музикознавчої інтерпретації музичного твору – виводить за межі окремого художнього твору, вона спрямована на усвідомлення типових для музичного мистецтва закономірностей і структур.

Художньо-педагогічний аналіз як провідний вид музично-аналітичної діяльності на уроках музики в сучасній школі є художнім, оскільки він наголошується на вибудовується на основі закономірностей твору мистецтва, педагогічним – через урахування вікових особливостей школярів, специфіки

музичного розвитку і завдань їх музичного виховання. Цей різновид аналізу, як вказують науковці-методисти, що надають йому перевагу (О.Апраксина, Н.Гродзенська, О.Ляшенко, О.Ростовський та ін.), сприяє естетичному осягненню твору слухачами, реалізує виховну й пізнавальну функції музичного мистецтва в їх єдності.

Ефективність художньо-педагогічного аналізу визначається вмінням учителя вести діалог з учнями, ставити грамотні й доцільні запитання у процесі слухання музики, формулювати завдання задля організації діяльності сприймання музики. Як влучно зазначав О.Ростовський, керуючи процесом музичного сприймання, вчитель стає посередником між музичним твором і учнем. Саме від правильно проведеного художньо-педагогічного аналізу залежить глибина осягнення музичного образу [147,264].

Аналіз-інтерпретація – різновид музично-аналітичної діяльності, уведений у науково-педагогічний обіг Л. Масол з огляду на герменевтичну педагогіку, яка демонструє переосмислення традиційних компонентів процесу розвитку музичного сприймання. Це аналіз музичних творів, пропонується для шкільного мистецького навчання, збагачений індивідуальним асоціативно-емоційним досвідом особистості, пов'язаний з пошуком особистісно значущих смислів, співзвучних духовному досвіду слухачів. Тобто науковець пропонує екстраполювати особливості та закономірності музично-професійного явища, яким є інтерпретація музичних творів, на шкільну аудиторію. І відбувається такий вид аналізу не на музикознавчому (текстуально-аналітичному) рівні, а на підвалинах культурологічного підходу як «семіотико-семантичний розгляд, індивідуальне проникнення в природу знаків і символів крізь так звані мовні коди» [104, 55]. Аналіз-інтерпретація, на думку Л.Масол, є найдоцільнішим у вивченні інтегрованого курсу «Мистецтво» в загальноосвітній школі.

Аналіз-інтерпретація завжди вимагає активної діяльності пізнання-мислення, душевно-емоційної і діяльнісно-практичної сфери людини; він, як вказує Л.Масол, детермінований внутрішнім духовним світом, діалогом із

самим собою, актуалізацією світоглядних цінностей. Аналіз-інтерпретація почасти приймає форми аналізу-версії, аналізу-судження, аналізу-оцінки тощо. Інтерпретаційний підхід до музично-аналітичної діяльності учнів (під час слухання чи виконання) забезпечує високу духовну домінанту уроку мистецтва і накреслює обрії естетичного саморозвитку учнів у майбутньому [104, 79-80].

Відзначимо, що аналіз-інтерпретація як актуальний різновид музично-аналітичної діяльності, може успішно вводитися до професійної підготовки майбутніх учителів музики, він дозволяє використовувати музично-теоретичні, музично-історичні, загальнохудожні знання на основі різних видів інтеграції (жанрової, тематичної, естетико-мистецтвознавчої, психолого-педагогічної), що актуалізує розвиток усіх складників професійної компетентності майбутніх музикантів-педагогів та стимулює формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання.

Саме аналіз-інтерпретація може ефективно спрямувати роботу на формування емоційно-почуттєвої сфери студента засобами інших видів мистецтв, що забезпечує ефект емоційного «захоплення» художнім образом, накопичення «банку емоцій», позитивно впливає на діяльність музично-сенсорних систем і режим функціонування розумово-когнітивних процесів, на що справедливо вказує О.Бурська [43]. На її думку, використання методу художніх аналогій (порівняння, зіставлення, доповнення) у процесі аналізу-інтерпретації музичного твору спрямовує на відтворення адекватної психологічної моделі художнього образу, «входження» у простір художньої реальності, творче осмислення запропонованого автором життєвого матеріалу, що в кінцевому результаті призводить до інтеріоризації ідейно-образного змісту музичного твору, вдосконалення емпатійних процесів, уяви, механізму асоціативності. Використання такого інтегрованого підходу уможливорює залучення студентів до аналітико-синтетичної і творчо-

перетворювальної діяльності, активізуючи таким чином усі сфери їхнього самовияву.

Інтонаційний аналіз – ще один із сучасних підходів до музично-аналітичної діяльності у музично-педагогічній практиці, спрямований передусім на досягнення історико-стильових закономірностей музичних творів. Цей вид аналізу музики сформувався на підвалинах інтонаційної теорії Б.Асаф'єва про природу музики як мистецтва інтонаційного смислу, розвиненої в наукових розвідках В.Бобровського, М.Бонфельда, В.Медушевського та ін.[10; 25; 106]. Інтонаційний аналіз розглядається вітчизняними науковцями як специфічна музично-аналітична діяльність, що сприяє формуванню відповідних професійних знань і умінь майбутніх педагогів-музикантів та передбачає сформованість умінь диференціювати звуковий потік, вербалізувати свої враження, усвідомлювати та оперувати жанрово-стильовими інтонаціями.

Цей вид аналізу пропонується для застосування переважно у вищій школі в процесі підготовки майбутніх учителів музики (при засвоєнні курсів історії музичного мистецтва, аналізу музичних творів, художньо-педагогічної інтерпретації, історії музичних стилів тощо), тож справедливо його вважати специфічним видом фахової діяльності й вводити до складу професійної компетентності майбутніх педагогів-музикантів. Серед складових елементів інтонаційного аналізу вчені виокремлюють:

- знання про інтонаційну природу музики і співвідносність змістовно-сміслових і формотворчих боків музичних творів;
- уміння виявляти основні смислові «одиниці» музичних творів, що є домінантними для цього композитора;
- уміння зіставляти інтонаційний стрій творів різних авторів, що відносяться до одного творчого напрямку чи школи;
- уміння співвідносити аналізовані музичні твори з «інтонаційним словником епохи» та зі стилем епохи (бароко, класицизм, романтизм, імпресіонізм тощо).

Застосування інтонаційного аналізу дозволяє виробляти уміння узагальнювати, порівнювати, систематизувати, актуалізувати музично-історичні знання, а головне, формувати глибше розуміння сутності музично-історичних процесів.

Для пошуку ефективних форм і методів формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання слід проаналізувати й виокремлений у сучасному музикознавстві вид музично-аналітичної діяльності, а саме виконавський аналіз.

М.Крицький вважає виконавський аналіз важливим елементом інтерпретаційної діяльності виконавця, він зазначає, що «продуктом» і кінцевою метою музикознавчо-виконавського аналізу є створення гомоморфної моделі твору у вигляді його вербального опису в тому чи іншому теоретичному аспекті – стильовому, жанровому, історико-культурологічному тощо. Виконавська орієнтація дозволяє подовжити цей аналіз до побудови програми майбутнього звучання твору, що є кінцевою метою всіх попередніх процедур. Таке розуміння функції виконавського аналізу відповідає центральному елементу системи «композитор – виконавець – слухач»: відштовхуючись від нотного тексту як результату композиторської творчості, спираючись на наявні теорії (загальні і спеціальні), виконавець має скласти програму майбутнього впливу на слухачів [80]. Науковець пропонує власне визначення цього виду аналізу як специфізованої аналітичної діяльності, яка пов'язана з вивченням тексту музичного твору (нотного та звукового) та його контекстуальних зв'язків в аспекті майбутніх художніх інтерпретацій цього твору. Таким чином, вчений підкреслює думку про те, що саме в творчій діяльності музиканта виконавський аналіз має переходити у синтез, де в новій звуковій цілісності поєднуються етнос, пафос і логос музичного мистецтва [80, 117].

Крім того, вказуємо на особливе значення образно-емоційних характеристик твору у виконавському аналізі. Саме тому в цьому виді

музично-аналітичної діяльності виокремлюються етапи аналізу емоційних вражень, що виникають у зв'язку з твором, де необхідно відокремити суб'єктивно-асоціативний ряд від логіко-семантичного, виявити естетичні ціннісні значення, та етап встановлення параметрів «змістовного поля» твору (термін І Шитова) на основі виявленого «емоційного поля». І тільки після цього можна переходити до вивчення стильових, жанрових та інших координат твору, використання різноманітних видів музикознавчого аналізу, необхідних для перевірки і уточнення моделі майбутньої інтерпретації

Близьким до попереднього виду музично-аналітичної діяльності є так званий інтонаційно-драматургічний аналіз (аналіз творів під час виконавської діяльності). На думку С.Мальцева, аналітична діяльність виконавця, як правило, не зводиться до суто наукового аналітичного дослідження, а виступає початковим етапом процесу художнього осмислення та художньої інтерпретації музичного твору. Кінцевим результатом музичного аналізу виконавця, а точніше – художнього осмислення змістовної сутності музичного твору, виступає створення ідеального художнього продукту, що в подальшому об'єктивується в матеріально-звуковому виконанні [96, 8]. Такий тип аналізу доцільно визначити як інтонаційно-драматургічний й ефективно використовувати у процесі музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, оскільки він забезпечує розуміння музичного твору як цілісної художньо-сислової організації й утворення сема виконавської художньо-інтерпретаційної версії. Специфічним для цієї форми музично-аналітичної діяльності є художнє пізнання змістовної сутності музичного твору, що здійснюється в процесі художньо-осмисленого музичного сприймання й реалізується у виконанні на відміну від теоретичного (музикознавчого, музично-педагогічного) аналізу з характерним художньо-аргументованим тлумаченням змісту твору, зануренням в його композиційну будову й засоби музичної виразності. Інтонаційно-драматургічний аналіз передбачає вивчення музичного твору з точки зору виконавського процесу, в результаті чого вибудовується

«виконавська драматургія» (К.Тимофєєва), що містить у собі систему змістових взаємозв'язків, а саме:

- композиторську концепцію твору (зашифровану в нотному тексті);
- виконавську концепцію (втілення композиторської концепції крізь призму особистості інтерпретатора);
- часо-простір виконавського процесу (індивідуальне відчуття виконавцем рухомої форми, що залежить від жанрово-комунікативних умов).

Врахування виокремлених видів музично-аналітичної діяльності майбутніх учителів музики (цілісно-музикознавчого; художньо-педагогічного; текстуально-аналітичного; аналізу-інтерпретації; інтонаційно-драматургічного аналізу, виконавського; порівняльного аналізу) спонукає їх до ефективної виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання.

Отже, формування готовності майбутніх майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання вироблення творчої самостійності у майбутніх учителів музики процес поетапний, довготривалий. Він націлений на формування креативно-операційної сторони виконавсько-інтерпретаційної діяльності, що дозволяє їм здобувати досвід вчительської професії, котрий кристалізується в нових фахових знаннях, уміннях та навичках. З цієї позиції комплекс визначених нами компонентів (мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного) забезпечує ефективне формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального (фортепіанного) навчання та здатність майбутнього фахівця ефективно здійснювати виконавсько-фахову діяльність, видобувати високі результати, досягати професійного успіху.



## Висновки до першого розділу

Здійснений теоретико-методологічний аналіз виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі інструментального навчання дозволив дійти таких висновків:

- проблема виконавської інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики належить до складного ієрархічного утворення, пов'язаного з розвитком, становленням і соціалізацією особистості. Ефективність фахової підготовки майбутніх учителів музики прямо пропорційно залежить від теоретичного вивчення та практичного засвоєння художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів;

- теоретично визначено, що умовами реалізації цього процесу є: варіативність організаційних форм, методів та прийомів навчання; домінантність певних цілей, завдань, методів та форм роботи спрямованих на художньо-музичну інтерпретацію творів; діалогічність як фактор художньо-педагогічного спілкування;

- виконавсько-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики полягає у віднайденні різноманітних інтонаційних можливостей у процесі опрацювання музичного тексту інструментального твору. Бездумне наслідування еталонів перетворює інтерпретаційну діяльність музиканта-виконавця в репродуктивну. Тому в процесі навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів необхідно виховувати почуття власного активного ставлення до музичних творів, бажання реалізувати себе як особистість у творчому процесі. Адже іноді тягар знань, накопичених у певній галузі, психологічно пригнічує творчу ініціативу людини. І тут очевидним стає перевага інтеграційної системи викладання музично-виконавських дисциплін, котрі ґрунтуються на внутрішньому виконавстві, на чуттєвому невербальному сприйнятті музики та на образному мисленні;

- основними підходами до визначення готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання є: системний, особистісно-зорієнтований, рефлексивний, компетентнісний, діяльнісно-творчий.

Виходячи із розуміння формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання, що сприяє виконавському втіленню різних граней музичного образу відповідно до логіки розвитку його художньої сутності та спроможності привносити особистісно-духовний смисл у зміст інтерпретованого музичного твору, нами було представлено структуру означеного педагогічного явища у єдності мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів.

Мотиваційно-спрямований компонент охоплює вияв зацікавленості студентів інструментально-виконавською діяльністю, що визначається усвідомленням значущості набуття інтерпретаційних умінь. Когнітивно-оцінювальний компонент готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання характеризується сформованістю мистецько-професійного тезаурусу та відпрацьованістю умінь і навичок здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для фортепіано, зокрема творів педагогічного репертуару. Цей компонент забезпечує практичний аспект успішної й ефективної професійної виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики. Виконавсько-самостійний компонент готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання визначає наявність технічних умінь та навичок, специфічних художньо-виконавських умінь, які забезпечують творче спілкування з творами музичного мистецтва і слухацькою аудиторією, а також ступінь рефлексивної й контрольної-оцінювальної спроможності майбутнього

вчителя музики під час художнього відтворення музичного образу твору. Творчо-продуктивний компонент передбачає певний ступінь підготовленості студентів до здійснення інтерпретаційної діяльності, його характеризують розвинені вміння здійснювати вербальне повідомлення та музично-виконавський показ, встановлювати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні з аудиторією;

- основними функціями музично-виконавської інтерпретаційної діяльності майбутнього музиканта-педагога визначено: пізнавальну, інтерактивну, перетворювальну, гедоністичну, креативну, які сприяли поглибленню розуміння специфіки цього виду музичної діяльності й відбору форм і методів формування означеного педагогічного явища;

- виокремлення основних видів музично-аналітичної діяльності майбутніх учителів музики (цілісно-музикознавчого; художньо-педагогічного; текстуально-аналітичного; аналізу-інтерпретації; інтонаційно-драматургічного аналізу, виконавського; порівняльного аналізу) спонукає майбутніх учителів музики до ефективної виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання.

Основні положення розділу опубліковані у працях [179; 180; 182; 183; 184].

## РОЗДІЛ II

### **МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДОВИКОНАВСЬКО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

#### **2.1. Структурні особливості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання**

Сучасна вітчизняна освіта переживає період глобальних трансформацій, які зумовлені новими тенденціями в розвитку суспільства, а також динамікою науково-технічного прогресу. Високі вимоги до якості фахової підготовки майбутніх учителів музики зумовлюють необхідність створення та впровадження оновленої системи інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Розглядаючи інструментально-виконавську підготовку в ракурсі модернізації різних ланок загальноосвітньої, мистецької освіти, що сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в музично-педагогічну практику інноваційних технологій, звертаємо увагу на вагомість даної проблеми у сучасній мистецькій підготовці студентів. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає, перш за все, у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музики, здатного не лише демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічної діяльності.

Аналіз наукових досліджень показує, що інтерпретація в музичному навчанні завжди була предметом особливої уваги педагогів-музикантів. На думку багатьох дослідників, виконавець відбирає зі свого життєвого досвіду ті спогади, навички, образи, що, на його думку, притаманні виконуваного

музичного твору [215, 37]. У таких творчих відборах народжується особливість музичного виконання і творчості в цілому, при цьому творчий акт ріднить виконавця з композитором, актуалізує раніше створений художній образ твору у виконавській творчості. Інтерпретація є творчим розкриттям художнього твору, образу, що обумовлено ідейно-художнім задумом та індивідуальністю виконавця.

У музичній інтерпретації, на думку В.Москаленко, показовим є розуміння цього феномена з точки зору особистісної позиції виконавця музичного твору. Виконавець відчуває музичний твір не як закінчене за задумом автора, а як основу для подальшого творчого пошуку. Нотний запис виконуваного твору трактується при цьому як інтонаційна програма, яка щоразу вимагає нового смислового наповнення. Саме виконавець музичного твору створюючи художньо-музичні образи, надає їм глибину і художню масштабність [113, 121].

Художньо-педагогічна інтерпретація базується на емоційно-смиловому розумінні виконавцем мистецького твору. Творче об'єднання виконавської і педагогічної діяльності проявляється в цілісному акті тлумачення творів засобами і словесного коментування та виконавського мистецтва. Вміння художньої інтерпретації має всі ознаки складності, що охоплює різноспрямовані та різнофункціональні види виконавсько-інтерпретаційної діяльності, що вимагає здатності аналізувати, систематизувати, порівнювати тощо.

На думку Є.Гуренко, музична інтерпретація - це «активне співпереживання, можливість пропустити чужі почуття крізь власне серце, певна життєва позиція, володіння майстерністю, рівень виконання певних технічних завдань. Отже, чим яскравіше фігура виконавця, тобто його індивідуальність з творчою спрямованістю, життєвим і професійним досвідом, тим впевненіше відчувається він у виконавській діяльності, тим самостійніше і оригінальніше буде його творчість» [45, 129].

Лише в самому собі виконавець неординарний, лише сам він може сказати нове в виконавсько-інтерпретаційному мистецтві. Його внутрішнє життя, взаємини з людьми, ставлення до своєї професії, моральні та культурні цінності - все це є джерелом і змістом життя у виконавській діяльності, у створенні художнього образу, створеного іншим творцем. Отже, музичний твір - це лише зразок, за яким діє жива, неповторна людина - виконавець. Часто педагоги і музичні критики відзначають наступну характеристику виконавства, яка прямо пропорційно пов'язана з його обдарованістю. Однозначно, чим більш талановита особистість, тим більш зрозумілими для слухача будуть ті музичні образи, які народжуються в його виконавстві.

В.Москаленко наголошує на тому, що музичний образ розвивається лише в дії. Тому образ у виконавському мистецтві - це виразне дійство [114, 42]. Тут, як у математиці, діє закон необхідного і достатнього. Там, де засобами акторського мистецтва створюється музично-виконавський образ, завжди існує типізація - художнє узагальнення, а тому і перебудова особистості співака, розширення його можливостей. «Особистість існує і проявляється під впливом потужного чинника - творчої уяви» [4, 42]. Музичні та акторські здібності, з одного боку, ніби оживляють глибоке художньо-психологічне розуміння виконавцем музичного твору, а з іншого, - надають широкі можливості для створення власного розуміння художнього образу в виконавському дії.

На думку багатьох педагогів і виконавців (Л.Баренбойм, Е.Гуренко, А.Зайцева, Н.Корихалова, В.Крицький, М.Кугель, Е.Куришев, В.Москаленко, Г.Нейгауз та ін.) [18; 45; 56; 74; 78; 113], творчість виконавця складається з перевтілення особистості, що інтуїтивно прокладають шлях для здійснення в музичній творчості задуманих художніх образів і станів. При цьому багато хто відзначає, що процес вивчення музичного твору передбачає відповідні тимчасові зміни в особистості самого виконавця під час репетиційної роботи або концертного виконання.

Однією з головних рис музичного виконавства є створення художньо-музичного образу, його характеру, який включає аналітичну роботу над виділенням провідних рис музичного образу, оскільки вони визначають необхідне нюансування, розподіл акцентів, окреслюють кульмінаційні моменти; виокремлюють типові та індивідуальні риси художньо-музичного образу, розуміння його значення і пошук способів яскравого його відтворення за допомогою відповідного тембрального звучання, фразування, звуковедення тощо.

Виділені ознаки виконавської діяльності можуть бути ефективними лише на тлі розвинутих технологічних прийомів музично-виконавської творчості, що включає: типологічні особливості виконавця, рівень оволодіння ним музично-технічними і творчо-виконавськими навичками, широту і рухливість темпераменту особистості тощо. Вони визначають не тільки багатство музичного матеріалу, з якого складається виконавський образ, але і весь творчий потенціал виконавця, який забезпечує його індивідуальність у цьому процесі.

Як композитор оперує звучанням і створенням музичних образів, так виконавець представляє звучання свого інструменту у всіх фарбах, з усіма тембральними знахідками, створюючи тим самим поетичний малюнок образу. Викликаючи в емоційній пам'яті переживання, подібні переживанням композитора, виконавець представляє дії, доцільні в контексті звучання музичного твору. При цьому комбінувальна робота творчої уяви підказує виконавцю точні рухи, музичні інтонації, нюансування, фразування і розставляє смислові акценти, які відразу ж втілюються в процесі виконавської діяльності.

Зазначені аспекти виконавської діяльності відкривають нові можливості для концептуального і проєктованого засвоєння професійних знань, які забезпечують:

- високу достовірність прогнозування результатів і керівництво педагогічними процесами; аналіз і систематизацію, на науковій основі,

практичного досвіду та його використання; комплексне рішення навчальних і соціально-виховних проблем;

- сприятливі умови для особистісного творчого розвитку;
- зменшення ефекту впливу негативних обставин на особистість;
- вибір найбільш ефективних і розробка інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем [69, 178].

Для становлення самосвідомості виконавця має значення не стільки пасивне знайомство з музичним мистецтвом, скільки активне залучення до виконавської творчості. У процесі цієї творчості конкретизуються мотиви самовираження виконавця і потреби пізнати істину. Спроба висловити музичною інтонацією сприйняття навколишньої дійсності, свій душевний стан вчить бачити, відчувати, розуміти, знайти найточніші, необхідні темброві відтінки, що безперечно не може не відбитися на формуванні культури виконавства.

У процесі виконавської діяльності студент повинен володіти своїм емоційним станом, тому що емоція на рівні музично-художнього узагальнення повинна бути соціально значущою «розумною емоцією» [133, 132]. Саме на цьому етапі майбутній вчитель музичного мистецтва повинен показати роль чуттєвих даних - музичного слуху, здатності розрізняти тембральні фарби, які надають особливу виразність і достовірність музичним художнім образам. Сенсорна організація залежить не тільки від типу нервової системи, але й від відповідної діяльності, яка розвиває природні дані виконавця і створює специфічно-особливе бачення світу. Поступово в міру входження в процес музичної виконавської діяльності естетичні погляди виконавця виділяється як самостійна одиниця.

Розгляд художньо-музичного твору як музично-естетичного феномена переходить не лише в сферу проявута формування ціннісної самосвідомості виконавця, а й комплексного розвитку його творчих здібностей. І вже на цьому рівні навіть простий аналіз музичного твору переростає в струнку аналітичну систему його виконавської творчості.



Ця поетапність в процесі трактування музичного твору відзначається тією концепцією, або ключовою ідеєю, якою керується виконавець. Всі ключові ідеї можна розглядати як аналог надзавдання сценічної дії, якщо розглядати їх по системі К.Станіславського.

З цього приводу К.Станіславський наголошував на тому, що надзавдання має не лише відповідати задуму автора, а й знаходити живий відгук у виконавця. Сухе, зверхнє надзавдання не потрібне, воно повинно бути глибоко усвідомленим, необхідним, народженим цікавою думкою, емоційно привабливим відгуком, а саме таким, що напружує волю, пробуджує творчу уяву й викликає безпосереднє переживання музичного твору. Тому надзавдання поставлене К.Станіславським скероване на те, щоб «шукати нове не лише у виконанні ролі, а й в душі самого виконавця» [159, 334-335].

Музикант повинен самостійно ставити власне надзавдання і за можливістю сам його виконувати. Якщо ж воно поставлено кимось іншим (педагогом, слухачами та ін.), тоді необхідно рефлексивно пропустити надзавдання крізь себе й емоційно захопитися ним, керуючись власними особистісними почуттями. Іншими словами - необхідно вміти зробити кожне надзавдання своїм власним.

Саме тому виконавську інтерпретацію музичних творів ми розглядаємо як індивідуально неповторне і суб'єктно виражене естетичне відображення дійсності у внутрішньому світі та в різних формах зовнішньої особистісної активності музиканта-виконавця. Інтерпретаційні прочитання художнього твору - це особливе духовно-особистісне відображення, відтворення реальності, її естетичне прочитання і розуміння, створення і воскресіння в психологічних станах, продуктах художньої творчої діяльності, що несе авторський погляд, позицію, аналіз і оцінку через музично-художні образи, уявлення, символи, знаки, на основі естетичних почуттів, думок і ставлення до навколишнього світу [106, 9].

Історія музично-інструментального мистецтва не знає настільки досконало розробленого методу втілення виконавцем своїх творчих задумів, які ми бачимо в драматичному мистецтві. Але використання схожих прийомів роботи зустрічається в викладацькій практиці багатьох педагогів Китаю, Європи й, зокрема, України.

Виведемо певні узагальнення або, іншими словами, методичні поради, які потрібно пам'ятати майбутньому вчителю музики, і які є головними в методиках як Китаю, так і Європи, а саме:

- Для успішної музично-педагогічної діяльності однаково необхідне знання як законів педагогіки, так і специфіки виконавської творчості.
- Викладач повинен володіти мистецтвом педагогічної імпровізації, сутність якої полягає в майстерному поєднанні різних видів виконавської діяльності, мобільності та експромту.
- Однією з головних ознак готовності виконавця до музично-педагогічної діяльності є вміння вирішувати конкретні завдання, не випускаючи з поля зору весь комплекс навчально-методичних проблем.
- Покращення суто професійної, й загалом педагогічного навчання майбутнього вчителя музики неможливо без постійного самовдосконалення. Проблема самоосвіти в музично-педагогічній діяльності, в свою чергу, пов'язана з високим рівнем професійних інтересів і потребою постійного творчого дорослішання, яке досягається в процесі інтенсивної пізнавальної роботи. Лише за цієї умови первинні звички переростають в життєву потребу і визначають творчу придатність музиканта не лише в музично-педагогічній діяльності, але і в науковому пошуку.
- Професійна підготовка викладача музичного мистецтва вимагає перш за все, самостійності, інтелектуальної активності, яка не лише допомагає в оволодінні необхідними знаннями, вміннями і навичками, а й обумовлює творчий потенціал, потенцію до нових знань в подальшій практично-виконавській діяльності - як музично-просвітницькій, так і музично-виконавській.

- Інноваційні процеси, а саме: комп'ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система «internet», стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства, що активно впливає на характер музично-виконавської діяльності.

- Система удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики ґрунтується на самій тісному взаємозв'язку практично-виконавських і теоретико-методичних знань, умінь і навичок музично-виконавської творчості в тісній взаємодії з закономірностями педагогічної діяльності загалом.

Враховуючи визначення М.Чернявською творчої інтерпретації як особливої, ідеальної форми музичного твору, що існує в саморозвитку, у діяльності та через духовну діяльність особистості [186] доцільно звернути увагу на те, що виконавець відбирає саме зі свого життєвого досвіду ті спогади, образи, що, на його думку, притаманні виконуваному музичному твору.

Музикознавець Ю. Кремльов вважав, що виконавський процес це такий активний творчий акт, у якому воля композитора має стати власною волею інтерпретатора [78, 33]. З цього приводу Н.Корихалова виокремлює в інтерпретаційному процесі два основні фактори, що визначають кінцевий виконавський результат мистецького твору, а саме:

- особистість самого виконавця, від чого залежить специфіка інтерпретаційного виконання музичного твору;

- об'єктивні умови, які сприяють існуванню твору саме на цьому історичному етапі існування суспільства(зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми музикування, особливості створення виконавського трактування, що втілюється в конкретному одноразовому виконанні, розгляд інтерпретації як сприйняття будь-якого твору мистецтва, тощо)[74, 112].

Ми також згодні з С.Мальцевим, який розглядає інтерпретаційний процес виконання художньо-музичного твору як виконавську або авторську

концепцію стосовно таких виражальних засобів, як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування, що дозволяє глибше зрозуміти та передати образно-смісловий зміст музичного тексту інструментального твору [96, 23].

Розглядаючи категорію інтерпретації з естетичної точки зору, доцільно відштовхнутися від її мистецтвознавчого тлумачення як трактування музичного твору в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики технічними засобами виконавського мистецтва, тобто переклад зі знаково-графічної мови на музичну та вербальну. Науковці вивчають інтерпретацію як структурований у виконавському часі та просторі спосіб творчого спілкування особистості («Я») з іншим (з автором музичного твору) [27,65].

З цієї позиції О.Ляшенко розглядає інтерпретацію творів мистецтва як цілісне утворення, яке характеризує єдність і взаємозв'язок текстуальної (індивідуально авторської), змістової (історичної, драматургічної) та психологічної інтерпретації [93]. Л.Гаврілова влучно вказує на те, що проблема інтерпретації музичного твору є однією з ключових у музичному виконавстві, оскільки вона торкається об'єктивно-суб'єктивних аспектів ступеню виявлення авторського композиторського задуму і міри свободи виконавської творчості [93].

О.Щербініна та М.Щербінін відзначають ключовий принцип взаємодії композиторського та виконавського стилю, а саме:

- завдяки осягненню композиторського стилю, що сполучається з формуванням інтерпретаційного задуму виконавця;
- декодуванню авторського тексту, що супроводжується процесом його актуалізації в сучасному культурному просторі;
- вибору виражальних засобів та технічних прийомів, що зумовлюється інформацією, яка закладена в тексті твору;
- індивідуальністю виконавця та відповідним культурно-історичним контекстом [192, 14].

Отже, ключовими положеннями теорії і практики виконавсько-інтерпретаційної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є:

- цілісно-творче розуміння музичного твору і його суб'єктивно-особистісне відтворення;

- розгляд інтерпретації як фундаментальної операція мислення, надання сенсу будь-яких проявів духовної людської діяльності, що об'єктивується в знаковій чи чуттєво-наочній формі;

- опора на розуміння того, що виконавець відбирає зі свого життєвого досвіду ті спогади, навички, образи, що найбільш притаманні виконуваному музичному твору;

- усвідомлення того, що саме виконавець музичного твору створюючи художньо-музичні образи, надає їм глибину і художню масштабність;

- виділення однієї з головних рис музичного виконавства, а саме створення художньо-музичного образу, його характеру, який включає аналітичну роботу над визначенням провідних рис художньо-музичного образу;

- використання емоційної пам'яті переживання, які подібні до переживань в контексті звучання музичного твору;

- розгляд доцільності комбінування роботи уяви у процесі виконавської роботи, що дозволяє відпрацьовувати точні рухи, музичні інтонації, нюансування, фразування і розставляє смислові акценти, які відразу ж втілюються в процесі виконавської діяльності.

Інноваційні підходи до виконавської роботи відкривають нові можливості для концептуального і проєктованого засвоєння фахових знань, які забезпечують: високу достовірність прогнозування результатів, систематизацію, практичного досвіду, комплексне рішення навчальних завдань, вибір найбільш ефективних і розробка нових моделей для вирішення педагогічних проблем виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Побудова моделей вищих рівнів фахової діяльності базується на основі професіографічних моделей підготовки майбутнього вчителя музики, де вибір основних професійно значимих якостей здійснюється на основі вимог, які висуває педагогічна професія. На відміну від професіографічних моделей особистості, персонологічні моделі ґрунтуються на виборі професійно важливих якостей та властивостей, виходячи із загальнопсихологічних уявлень про особистість та її багатфакторну структуру [69, 102].

З позиції нашого дослідження умови професіографічного способу побудови моделі фахівця, готовність студентів факультетів мистецтв до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання виступає як комплекс фенотипних якостей, які доступні зовнішньому спостереженню та виділенню експертним шляхом. Ступінь їхньої відповідності до вимог педагогічної діяльності обумовлює її продуктивність та успішність. За такої умови побудови моделі фахівця, психологічна готовність виступає як сформована у процесі навчання та отримання досвіду роботи цілісна структура різноманітних генотипних якостей особистості, специфічність якої і визначає успішність людини у професійній діяльності.

Враховуючи вищезазначене, прояв моделі у дії майбутнього вчителя музики є суттєвим моментом її психолого-педагогічного аналізу. У цьому процесі виникають питання про те, як ця модель «розгортається» у практичній діяльності та як регулюються конкретні дії [69, 112]. З цього приводу доречно підкреслити, що всі елементи побудованої моделі взаємозалежні, їхній зміст динамічний, багатоманітний. У регуляції предметної дії побудованої моделі беруть участь не окремі блоки, а їх впорядкована структурована система, у якій кожен з них займає певне місце та виконує певні функції.

На думку А.Козир, якщо розглядати психологічну готовність до кваліфікованої праці як поєднання знань, умінь та навичок з потребою у праці, яка базується на зацікавленості та бажанні працювати з фаху, то

необхідно виокремити певні здібності, нахили у поєднанні з спеціальними навичками й вміннями, що призводить до формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя музики [69, 110]. Тому теоретична модель фахівця це не стільки є випередженням окремих якостей, здібностей чи різновидів діяльності до яких тяготіє вчитель (вони можуть бути встановлені імперично), скільки той еталон фахівця, котрий ним визначений, та якого він повинен прагнути досягти у процесі виконавської діяльності.

У моделі фахівця, на думку Б.Гершунського, повинна бути відкрита основна мета освіти, і якщо цей документ є відкритим та досить стабільним, то разом із цим – він є динамічним. З цієї позиції вчений зазначає, що теоретична модель повинна бути «прогностичною, спадкоємно зв'язаною (як по вертикалі, так і по горизонталі) з суміжними освітніми ланками та з зовнішнім соціально-економічним середовищем. Вона повинна бути дуже чутливою до змін у цьому середовищі та вчасно, з необхідними правками, відзиватися на ці зміни» [39, 227].

З позиції вищезазначеного, у процесі створення моделі підготовки майбутніх учителів музики в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів важливо визначити рівні:

- музично-педагогічних компетенцій майбутніх учителів музики;
- виконавських умінь та навичок студентів;
- уміння адекватної оцінки мистецьких й педагогічних явищ;
- здатності до швидкого реагування в умовах непередбачуваних музично-педагогічних ситуаціях;
- розвитку уяви та уявлення студентів;
- творчої готовності до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.

Теоретичну модель, на думку А.Козир, необхідно розглядати як основний компонент психолого-педагогічної структури діяльності вчителя музики, котра створюється у процесі навчання. Ця модель містить етапи адаптації, системної підготовки, оцінної діяльності, творчого становлення

майбутнього вчителя музики. У зміст моделі входить широке уявлення про завдання системи, мотиви діяльності, готовність до нестандартних рішень, адже модель враховує як зовнішні, так і внутрішні фактори, що впливають на становлення майбутнього вчителя музики, вона заснована на «великій кількості апріорної інформації про його фахову підготовку в системі багаторівневої освіти» [69, 125]. Характеризується теоретична модель великою інформаційною наповненістю, при чому актуалізуються та усвідомлюються ті її основні моменти, які спрямовані на фахову підготовку майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності.

Теоретична модель готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності розглядається нами як комплексний співвіднесений з об'єктом його цілісної динамічної структури, такої, якою вона повинна бути в уяві фахівця. Зміст постійної моделі відносно не залежний від конкретних умов та обставин, у яких протікає її дія, адже він у певній мірі абстрагований від цих конкретних умов та постає у готовому вигляді ще до початку навчання.

Визначені наукові підходи, функції музично-виконавської інтерпретаційної діяльності майбутнього музиканта-педагога, структурна побудова й виокремлені принципи музично-педагогічної освіти стали визначальним теоретичним системоутворюючим чинником та методологічною основою моделювання готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання. Модель формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання також містить педагогічні умови, етапи формувальної роботи, ефективні методи дослідно-експериментальної роботи.

Запропонована модель готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання зображена на рис. 2.1.





*Рис. 2.1 Модель формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання*

Процес моделювання готовності майбутніх музикантів-педагогів до інструментальної виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання ґрунтувався на взаємопов'язаних наукових підходах, серед яких домінуючим є системний підхід, узгоджений із деякими іншими загальнофілософськими та загальнонауковими підходами, що визначили провідні напрями дослідження означеного педагогічного явища.

Визначення структури означеного педагогічного явища, а саме мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів дозволило окреслити їх складники (див. рис. 2.2).

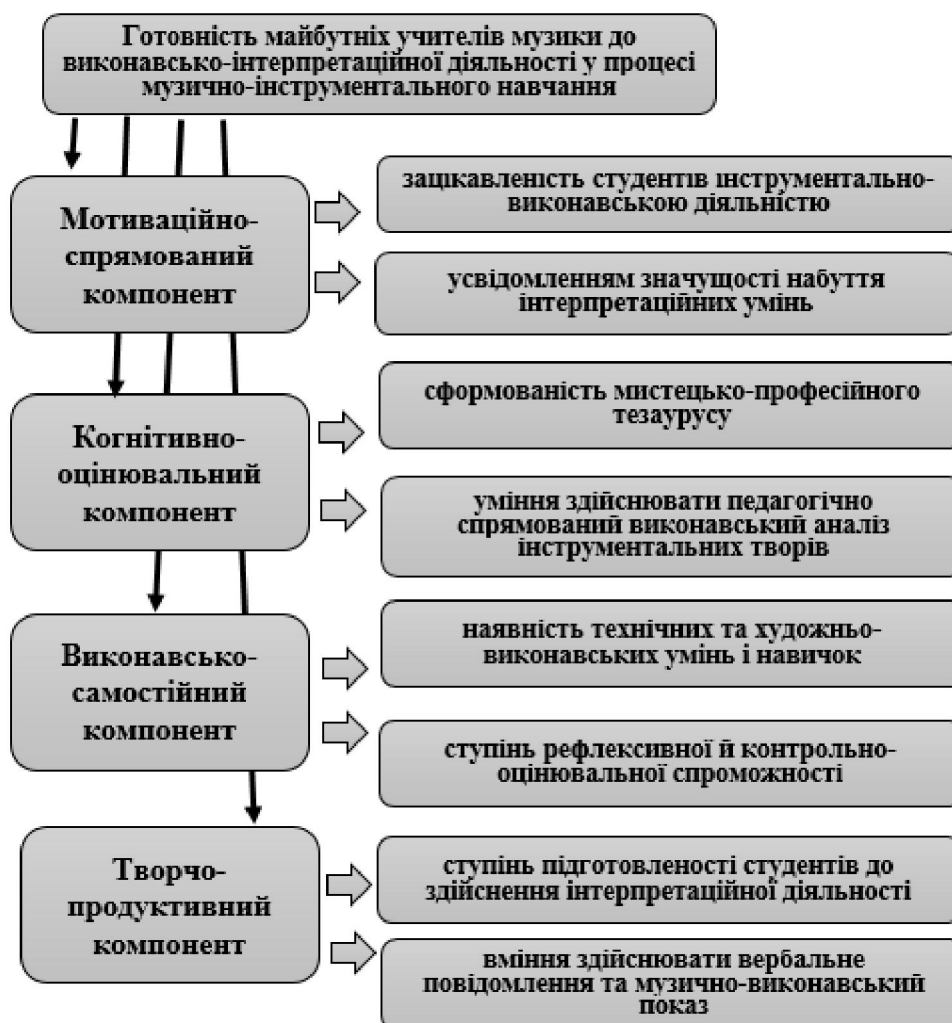


Рис. 2.2 Структура готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання

Формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання нами визначено як процес набуття майбутніми вчителями музики тих властивостей і спеціальних здібностей, які сприяють виконавському втіленню різних граней музичного образу відповідно до логіки розвитку його художньої сутності та спроможності привносити особистісно-духовний смисл у зміст інтерпретованого музичного твору.

*Критерієм* сформованості мотиваційно-спрямованого компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності визначено ступінь умотивованості набуття виконавсько-інтерпретаційних умінь. Його показники: *сформованість потреби у здійсненні інструментально-виконавської діяльності; міра прояву зацікавленості здобувачів вищої освіти інструментальною роботою.*

Мотиваційно-спрямований компонент передбачає «сплав» рушійних сил, який надає енергетичного імпульсу напрямку теоретичного моделювання структурно-змістовних особливостей виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики. Чим більше виражена взаємодія між цілеспрямованою метою навчання і змістом підготовки майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, тим краще структурованим і більш ефективним є творчий процес навчання студентів. Цей компонент передбачає виявлення зацікавленості студентів інструментально-виконавською діяльністю, він визначається усвідомленням значущості набуття інтерпретаційних умінь.

*Критерієм* когнітивно-оцінювального компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності визначено ступінь опанування майбутніми фахівцями інструментальними знаннями, вміннями та навичками в інтерпретації музичних творів. Показниками цього критерію виступають: *міра сформованості мистецько-професійного тезаурусу; ступінь вироблення умінь і навичок у галузі інструментально-виконавської інтерпретації.* Когнітивно-оцінювальний

компонент готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання характеризується сформованістю мистецько-професійного тезаурусу та відпрацьованістю умінь і навичок здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для фортепіано, зокрема творів педагогічного репертуару. Цей компонент забезпечує практичний аспект успішної й ефективної фахової виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики.

*Критерієм* виконавсько-самостійного компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності є міра особистісної потреби майбутнього вчителя музики до художнього відтворення музичного образу твору. Його показники: *сформованість умінь здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль у процесі здійснення виконавської інтерпретації музичного твору; володіння технікою художнього виконання, комплексом художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності (музичне інтонування, використання темброво-акустичних особливостей інструменту, артикуляційна та аплікатурна досконалість виконання тощо).*

Виконавсько-самостійний компонент готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання визначає наявність технічних умінь та навичок, специфічних художньо-виконавських умінь, які забезпечують творче спілкування з творами музичного мистецтва і слухацькою аудиторією, а також ступінь рефлексивної й контрольної-оцінювальної спроможності майбутнього вчителя музики під час художнього відтворення музичного образу твору.

*Критерієм* творчо-продуктивного компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання є ступінь підготовленості студентів до виконання інтерпретаційної діяльності. Через означений критерій творчо-

продуктивний компонент реалізується в таких показниках: *готовність до творчої самостійності в інтерпретаційній роботі над музичними творами; розвиненість художньо-артистичної майстерності (сценічно-емпатійне перевтілення, самостійність, виразність, оригінальність інтерпретації)*. Творчо-продуктивний структурний компонент готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності спрямований на виявлення унікального творчого стилю діяльності майбутнього вчителя музики, становлення його особистісно-творчої позиції як детермінанти суб'єктивно-оптимальної «траєкторії» самореалізації у процесі виконавської діяльності. Даний компонент скеровує фахово-технологічне та методичне забезпечення музично-виконавських дій, передбачає активізацію творчого мислення та самоорганізацію студентів за рахунок формування досвіду музично-педагогічного самоуправління. Творчо-продуктивний компонент передбачає певний ступінь підготовленості студентів до здійснення інтерпретаційної діяльності, його характеризують розвинені вміння здійснювати вербальне повідомлення та музично-виконавський показ, а також встановлювати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні з аудиторією.

Системність і процесуальну цілісність готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання забезпечує взаємозв'язок та взаємозалежність названих компонентів. Лише у щільній взаємодії вищезазначенні структурні компоненти можуть забезпечити ефективне формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання.

Унаочнимо визначені компоненти готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності (мотиваційно-спрямований, когнітивно-оцінювальний, виконавсько-самостійний, творчо-продуктивний), їх критерії та показники у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Компоненти, критерії та показники готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання**

<b>Компоненти готовності</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційно-спрямований	Ступінь умотивованості набуття виконавсько-інтерпретаційних умінь	сформованість потреби у здійсненні інструментально-виконавської (фортепіанної) діяльності; міра прояву зацікавленості здобувачів вищої освіти інструментальною діяльністю
Когнітивно-оцінювальний	Ступінь опанування майбутніми фахівцями інструментальними знаннями, вміннями та навичками в інтерпретації музичних творів	міра сформованості мистецько-професійного тезаурусу; ступінь вироблення умінь і навичок у галузі інструментально-виконавської інтерпретації
Виконавсько-самостійний	Міра особистісної потреби майбутнього вчителя музики до художнього відтворення музичного образу твору	сформованість умінь здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль у здійсненні виконавської інтерпретації музичного твору; володіння технікою художнього виконання, комплексом художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності (музичне інтонування, використання темброво-акустичних особливостей інструменту, артикуляційна та аплікатурна досконалість виконання тощо)
Творчо-продуктивний	Ступінь підготовленості студентів до виконання інтерпретаційної діяльності	готовність до творчої самостійності в інтерпретаційній роботі над музичними творами; розвиненість художньо-артистичної майстерності

Діагностування кожного компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання передбачало використання відповідних форм й методів: сформованість мотиваційно-спрямованого компонента, визначення усвідомлення майбутніми музикантами-педагогами значущості набуття інтерпретаційних умінь проходило на основі спеціальних опитувальників; когнітивно-оцінювальний компонент вимірювався з використанням методів тестування й творчих завдань; виконавсько-самостійний та творчо-продуктивний компоненти діагностувалися у процесі підготовки самостійної музично-інструментальної концепції твору педагогічного репертуару – творчого проекту, що передбачав вербальне повідомлення та музично-виконавський показ.

Моделювання процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності є важливим компонентом дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на якісне покращення професійної підготовки музикантів-педагогів. У перспективі дослідження – доведення ефективності розробленої моделі, що має виявитися в якісних показниках і динаміці формування досліджуваного феномена.

## **2.2 Принципи та педагогічні умови готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання**

На сучасному етапі актуалізується роль виконавської-інтерпретаційної діяльності студентів, яка забезпечує цілісне розуміння музичного твору і його творчого втілення. Здатність до художньо-педагогічної інтерпретації свідчить про наявність високого ступеня професіоналізму вчителя музики. Адже поняття «інтерпретація» включає як виконавську чи авторську концепцію стосовно таких виражальних засобів, як темп, динаміка,

артикуляція, фразування, акцентування, але, разом з тим, не можна тлумачити інтерпретацію лише як розуміння образно-сміслового змісту музичного тексту.

Для окреслення основних вимог до діяльності майбутнього вчителя музики, що витікають із закономірностей, є принципи – як вихідні положення, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу до загальної цілі та закономірностей. Принципи виражають нормативні основи навчального процесу, взятого в конкретно-історичному вигляді [111, 254].

Тому важливими теоретичними чинниками й методологічними орієнтирами моделювання готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання стали виокремлені нами принципи музично-педагогічної освіти, а саме:

- культуровідповідності;
- рефлексивності;
- єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного у музичному навчанні;
- цілеспрямованої діалогової взаємодії у художньо-педагогічному спілкуванні викладача зі студентами;
- активізації музично-творчої діяльності, спонукання до творчого самовираження.

**Принцип культуровідповідності** виокремлений Г. Падалкою серед загальних принципів мистецької освіти і належать до її концептуальних засад. Адже він є методологічним орієнтиром у моделюванні процесу готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання. Зокрема, реалізація принципу культуровідповідності забезпечує занурення майбутніх фахівців у світ мистецтва, усвідомлення змісту музичних творів на тлі історії



їх створення та виявлення жанрово-стильових ознак, вихід за межі музичного мистецтва у світ художньої культури.

Вчена вважає, що принцип культуровідповідності передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури [128, 19].

Надумку А.Козир, механізмом забезпечення культуровідповідності мистецької освіти виступає таке її спрямування, котре долає вузькофахові уявлення майбутніх учителів музики 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 [69, 117].

Доречно зазначити, що 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.

Принцип **рефлексивності** спрямовано на зіставлення цінностей внутрішнього життя особистості із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших [131, 290].

Для виконавської діяльності впровадження принципу рефлексивності є важливим тому, що рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Отже рефлексія, певною мірою, означає самоспостереження, котре спрямовує свідомість на відтворення в мовленні (думках та бажаннях) інтелектуальних й емоційних почуттях, котрі визначають ставлення особистості до себе самого [35, 38].

З цього приводу доцільно підкреслити, що системоутворюючим фактором ефективної професійної діяльності І.Зязюн визначає рефлексивну культуру, яка в цілому є «сукупністю здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [61, 43].

Звернення до мистецької рефлексії задля зіставлення змісту музичних творів із власними психічними станами, здійснення самоаналізу власного внутрішнього життя під час музичного виконавства стає поштовхом для мотивації потреби у здійсненні інструментально-виконавської (фортепіанної) діяльності. Фахову рефлексію музиканта-педагога Е.Абдуллін визначає як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, які звернені до змісту й процесу музичного навчання [1, 64].

**Принцип єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного у музичному навчанні** як один зі спеціальних (специфічних) принципів музичного навчання у процесі музично-виконавської інтерпретації музичних творів спонукає до органічного поєднання емоційного й раціонального елементів у виконавській діяльності, досягнення при цьому художньої виразності й технічної досконалості.

У контексті визначення музично-педагогічної теорії осягнення мистецьких творів має інтерпретуватись як пріоритетний, що є основою вирішення багатьох суттєвих методичних проблем. Тому звернення до принципу єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного у музичному навчанні, його свідомих і підсвідомих чинників у взаємообумовленості дозволяють уявити цілісну теоретичну модель, де вказані елементи відіграють провідну роль.

На думку Г.Падалки, «сприймання, оцінювання і творення мистецтва в навчальному процесі не можуть відбуватись плідно, якщо не передбачають

взаємодії раціональних і почуттєвих аспектів психічного життя учнів» [129, 79]. Понятійне осмислення та емоційне забарвлення – дві сторони єдиного акту виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики. Не можна глибоко проникнути у зміст мистецького твору без свідомого осмислення засобів виразності художньо-музичного твору.

Також, лише органічне поєднання художнього і технічного у музичному навчанні дозволяє досягати вершин виконавської майстерності, гармонії інтерпретаційного задуму та його технічного відтворення. У цьому процесі важливою є опора на усвідомленні й неусвідомленні чинники мистецької діяльності. «Понятійно-почуттєве співіснує акті сприймання художніх образів, їх оцінки створення з інтуїтивним» [129, 83].

**Принцип цілеспрямованої діалогової взаємодії та художньо-педагогічного спілкування викладача зі студентами** як такий, що реалізує одну із ключових закономірностей музичного навчання, а саме досягнення мети музичної освіти завдяки цілеспрямованій взаємодії вчителя й учнів, мав особливе значення на регулятивно-виконавському етапі формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання. Досягнення високого рівня готовності забезпечувалося реалізацією творчої взаємодії та науково обґрунтованим й систематичним художньо-педагогічним спілкуванням, яке здійснювалося за допомогою вербальних (пояснення, коментар, порівняння), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи) та музично-виконавських (спільне музикування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування.

На думку І.Беха, принцип діалогізації, педагогічної взаємодії полягає в активному обміні інформацією, у творчій взаємодії педагога зі студентами та в міжособистісному спілкуванні студентів між собою на основі довіри та взаємодопомоги [22, 173]. Взаємодія є одним з основних видів діяльності у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до виконавсько-інструментальної роботи. Але не зважаючи на усю значущість ролі взаємодії

у формуванні фахівця мистецького профілю, на підготовку до організації цього важливого процесу у практичній діяльності ще недостатньо звернено уваги. Особливо це стосується проблеми використання механізмів творчого спілкування вчителя з учнями, виконавця зі слухачами, оскільки з'являється реальна можливість встановлення глибоких психологічних контактів між ними, що передбачає активізацію процесу спільної творчої праці.

Адекватність процесу творчої взаємодії учасників навчально-мистецького процесу забезпечується завдяки взаємозв'язку таких психологічних феноменів, як рефлексія, емпатія та ідентифікація. У психологічних процесах ідентифікація розглядається як самоототожнення особистості за певним зразком (окремої особистості, чи колективу) та як формування власної ідентичності, індивідуальності, завдяки спільності певних ознак. Ідентифікація є механізмом не лише когнітивної, а й афективної та регулятивної сфер психіки особистості [138, 7].

**Принцип активізації музично-творчої діяльності, спонукання до творчого самовираження**, визначений О.Ростовським як один із основних у музичному навчанні.[147]. Адже, через активне включення майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-творчої роботи, спонукання до творчого самовираження дозволяє спрямувати виконавсько-інтерпретаційну діяльність здобувачів вищої освіти на глибоке пізнання музичних творів та їх художнє відтворення, що загалом, сприяє активізації творчих проявів студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів.

Принцип активізації музично-творчої діяльності та спонукання до творчого самовираження передбачає підготовку свідомих та активних майбутніх учителів музичного мистецтва. Закономірні положення даного принципу полягають у тому, що справжню сутність освітньої сфери «складають глибоко і самостійно осмислені знання, набуті шляхом інтенсивного напруження власної розумової діяльності; свідоме засвоєння знань учнями залежить від ряду умов і факторів: мотивів навчання, рівня і характеру пізнавальної активності учнів, організації навчально-пізнавального

процесу і управління пізнавальною діяльністю учнів, застосованих учителем методів і засобів навчання тощо» [111, 235].

Доречно зазначити, що активність притаманна всіх формам мистецької діяльності особистості: пізнавальній, орієнтаційній, перетворюючій, комунікативній, оцінній тощо. На думку А.Дістервега особливу увагу слід приділяти розвитку розумової активності учнів й їх свідомому навчання. Адже від ставлення школярів до навчання, у великій мірі, залежить інтенсивність та міцність їх знань. Слід відмітити, що у структурі активності провідними є наступні елементи: готовність до виконання навчальних завдань; прагнення до свідомої самостійної діяльності; усвідомлення виконуваних дій; стійкість уваги до предмету активності; прагнення підвищення свого особистісного рівня [49, 71].

У контексті гуманізації сучасної музично-педагогічної освіти та її орієнтації на парадигму особистісно-орієнтованого навчання, особливо актуальними постають проблеми формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання. Перш ніж перейти до виявлення й обґрунтування педагогічних умов формування досліджуваного педагогічного явища, вважаємо за необхідне конкретизувати сутність поняття «умова».

У філософському енциклопедичному словнику ця категорія тлумачиться, як:

- філософська категорія, що «виражає ставлення предмета до довколишніх явищ, без яких він існувати не може». До того ж сам предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як відносно зовнішнє щодо предмета різноманіття об'єктивного світу, «з наявності якого з необхідністю випливає існування цього явища» (предмета) [172, 707];

- правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності; причина, обставина, від якої що-небудь залежить; вимоги, на які слід спиратись; обстановка, у якій що-небудь відбувається; ймовірна залежність від тих чи тих обставин або фактів [196, 309];

- необхідна обставина, що уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [162, 289].

У психолого-педагогічних словниках «умова» трактується як:

- сукупність змінних зовнішніх і внутрішніх причин, що позначаються на психічному розвитку людини, прискорюючи або гальмуючи його, впливаючи на динаміку та результат такого розвитку [120, 270–271];

- підкреслюється також опосередкування результату активністю особистості або колективу [54, 263];

Вживання терміна «педагогічні умови» пов'язане з необхідністю вирішення різноманітних суто педагогічних проблем і в узагальненому трактуванні може бути визначене як:

- сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [28];

- обставини, що зумовлюють формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем [84];

- чинники, які впливають на процес досягнення мети та є результатом відбору, конструювання і застосування елементів змісту, форм, засобів, технологій, методів та прийомів навчання і виховання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань [5].

Таким чином, здійснюючи узагальнення наявних позицій учених, педагогічні умови визначаємо як зовнішні і внутрішні обставини, реалізація яких має на меті забезпечення успішного формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.

Педагогічними умовами формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання нами визначено: *актуалізацію здатності студента до емоційно-емпатійної ідентифікації з художнім «Я» мистецького твору; активізацію здатності студента до герменевтичного розуміння смислових аспектів інтерпретації музичного твору; спрямування*

*навчального процесу на забезпечення варіативних підходів до розв'язання виконавсько-інтерпретаційних завдань.*

Першою педагогічною умовою формування готовності майбутньої учительвмузики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання нами визначено: *актуалізацію здатності студента до емоційно-емпатійної ідентифікації з художнім «Я» мистецького твору.*

Виокремлена педагогічна умова «актуалізація здатності студента до емоційно-емпатійної ідентифікації з художнім «Я» мистецького твору» обумовлена орієнтацією на діалогічну природу мистецтва, комунікативні аспекти художньої виконавської творчості (М.Бонфельд, Л.Бочкар'єв, А.Зись, Є.Гуренко, Н.Киященко, В.Медушевський, О.Мелік-Пашаєв, В.Москаленко, Г.Тарасов, В.Трофімов та ін.) [25; 26; 45; 106; 138; 164], передбачає опору на особистісний емоційно-емпатійний виконавсько-інтерпретаційний досвід студента, його емоційно-почуттєву сферу та інтуїцію, бажання відчутти і зрозуміти позицію автора музичного твору, інших суб'єктів взаємодії з мистецтвом.

Педагогічна умова «актуалізація здатності студента до емоційно-емпатійної ідентифікації з художнім «Я» мистецького твору» віддзеркалює готовність майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на основі активізації його духовних сутнісних сил. Через емоційно-особистісне переломлення художнього змісту музики формуються духовні новоутворення, що сприяють становленню мистецького образу виконавця, його мистецького кредо, виконавського стилю. У цьому контексті доречно згадати думку В.Медушевського, який вказує на зближення духу як сторони «людського «Я» з позицією «художнього «Я» реального творця [106,94]. Близьким до цієї позиції є думка М.Кагана: «Художній образ виявляється водночас і переживанням, і поняттям, і ідеєю, і ідеалом, і, разом з тим, він «відкритий» для співтворчості людей, котрі його сприймають і повинні його пережити, інтерпретувати, «прикласти» до свого досвіду і

духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий митцем» [62,104].

На думку науковців (Е.Абдуллін, О.Бурська, І.Гринчук, А.Зайцева, А.Козир, Л.Надилова, Ю.Некрасов, І.Немикіна, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.)[1; 43; 56; 69; 118; 124; 129; 149; 194], центром взаємодії, духовним каналом, що пов'язує виконавця-інтерпретатора з мистецьким твором виступає Музика, як об'єктивоване духовне Буття, як космічний Універсум [43,123 ].

Спираючись на важливі положення науковців, вважаємо, що дієвість виокремленої педагогічної умови підвищиться за рахунок створення у навчальному процесі ситуацій феноменологічного розуміння студентами музичного буття як особливої віртуальної художньої реальності, а музичного твору – як її об'єктивації у виконавсько-інтерпретаційному процесі. З цього приводу Є.Гуренко стверджує, що виконавство ґрунтується на розширенні реального життєвого досвіду, можливості «у спілкуванні з виконавським мистецтвом глибоко пережити те, що можливо, навіть і не судилося випробувати в дійсності» [45, 112].

Таким чином, виконавська інтерпретація музичного твору передбачає здатність до емпатії, ціннісного сприйняття, духовного розуміння авторської концепції мистецького твору. Сутність емпатії виявляє себе в контексті внутрішнього діалогу майбутнього вчителя музики з мистецтвом, головною характеристикою якого є емоційна чуттєвість. Завданням викладача у процесі реалізації цієї педагогічної умови має бути як поглиблення художньо доцільних, естетично виправданих емоцій і почуттів, що виникають у студента під час виконавської інтерпретації музичного твору, так і нейтралізація небажаних, випадкових афектів, які заважають повноцінній реалізації творчого потенціалу особистості студента. Впровадження цієї педагогічної умови має на меті створення такого емоційного контексту заняття, який відповідає специфіці змісту художнього образу музичного твору, що вивчається; опору на емоційно-естетичний досвід студента щодо



спілкування з музичним мистецтвом. Натхненність занять, їх насиченість художніми емоціями мають бути неодмінними психологічними чинниками, що супроводжують процес виконавської інтерпретації музичного твору у процесі інструментального навчання.

Доречно зазначити, що у процесі виконавської інтерпретації відбувається також діалог суб'єктів взаємодії з «автором» мистецького твору, його свідомістю. При цьому емоційна реакція на певну естетичну ситуацію може бути різною в учасників художньо-виконавської творчості, що пов'язано з попереднім, отриманим раніше емоційно-емпатійним досвідом щодо спілкування з мистецтвом. Однак, на думку Л.Бочкарьова, існує щось спільне, єдине у пізнанні й вираженні емоційних станів і почуттів суб'єктів художньої комунікації, пов'язане з тими зразками емоційних станів, які закладені у пам'яті кожного з учасників мистецького діалогу. Наявність таких зразків і пояснює легкість і швидкість вираження і розпізнавання багатьох груп емоційних станів, часто мінливих під впливом художнього образу музичного твору, настрою суб'єктів взаємодії з мистецтвом тощо [26, 144].

Отже, означена педагогічна умова буде реалізована на основі врахування комунікативно-діалогової природи виконавського мистецтва, що надає можливості студенту виявити в авторському опусі власний ціннісно-значущий емоційно-емпатійний досвід щодо спілкування з авторським опусом і презентувати його у виконавській творчості через феномен ідентифікації, як свій власний. «Опора на особистісний емоційно-емпатійний досвід виконавця-інтерпретатора сприяє духовному єднанню з автором, оскільки внутрішній світ композитора на емпатійному рівні пізнання виконавець-інтерпретатор розуміє як власний» [124,123].

Другою педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителівмузики довиконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання нами визначено*активізацію здатності студента до герменевтичного розуміння смислових аспектів інтерпретації музичного твору.*

Реалізація виокремленої педагогічної умови пов'язана з «аксіомою осмисленості» [25], «своєрідним енергетичним смисловим середовищем між сферами буття і небуття (видимого і невидимого) (Л.Кондрацька), що виступає детермінантою осягнення майбутнім вчителем музики художньої дійсності у процесі виконавської інтерпретації.

Доречно зазначити, що феномен музичного мислення отримав широке висвітлення у науковій літературі, зокрема в працях з музикознавства (Б.Асаф'єв, М.Арановський, М.Бонфельд, Є.Гуренко, В.Медушевський, М.Михайлов, В.Москаленко, С.Шип, Б.Яворський та ін.) [10; 25; 45; 106; 109; 113; 189; 199]; музичної психології (Л.Бочкар'єв, А.Готсдинер, В.Петрушин, Г.Тарасов, Б.Теплов, Ю.Цагареллі та ін.) [26; 133; 164; 165; 177]; теорії та педагогіки виконавства (С.Волков, Л.Гаврілова, Р.Гржибовська, О.Єременко, Г.Єржемський, С.Карась, К.Мартинсен, Г.Ципін та ін.) [37; 42; 51; 99; 178]; загальні питання щодо специфіки розвитку музичного мислення у фортепіанному класі розглядали (Л.Баренбойм, О.Гольденвейзер, Г.Коган, А.Корженевський, Є.Ліберман, Г.Нейгауз, І.Назаров, Ю.Некрасов, С.Фейнберг, Ю.Цагареллі, О.Щолокова та ін.) [18; 76; 117; 118; 194].

Погоджуючись із думкою М.Бонфельда про те, що музично-виконавська діяльність містить у собі музично-мисленнєві процеси, але не зводиться до них [25], не можна, разом з тим, заперечувати, що мисленнєва активність пронизує весь процес виконавської інтерпретації твору – від його пізнання, осягнення і до творчої презентації у процесі концертного виконання.

Виконавська інтерпретація передбачає здатність вчителя музики до розуміння і тлумачення узагальненого у мистецьких творах етико-естетичного змісту; вміння визначити місце музичного твору в музичній культурі, спираючись на його жанрові та стильові особливості; накопичення системних теоретичних знань та уявлень про зміст виконавсько-інтерпретаційної діяльності, володіння способами вирішення фахових знань,

умінь і навичок щодо специфіки художньо-образної мови виконавського мистецтва тощо.

Доречно підкреслити, що виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу. Застосовуючи семіотичний аналіз до вивчення структури виконавського процесу, вчена вказує на те, що перший пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їхнього семантичного значення; другий – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця [25].

У контексті реалізації цієї педагогічної умови нам імпонує думка М.Хайдеггера щодо «самостояння» художнього твору, акумулювання в ньому не тільки свідомого задуму автора, але і всього контексту смислів, притаманних часу його створення. Самодостатність існування музичного твору вимагає від сучасного виконавця не тільки глибокого проникнення в свідомий задум автора і осягнення всього спектру неусвідомлених супутніх смислів, але й збагачення твору смислами свого історичного часу, розуміння художньо-стильових особливостей епохи, композиторських шкіл, адекватної реалізації авторської художньо-інтерпретаційної версії, сценічно-виконавської презентації тощо [174, 72]. У результаті такого постійного «приросту смислів» [4], музичний твір знаходить своє позачасове, «вічне» життя.

Інтерпретація музичного твору підлягає не просто виконавській розшифровці, але й осмисленню в рамках тих традицій, тих форм мислення, в яких він виник. Таке осмислення є контекстним, тобто таким, що включає глибші зв'язки твору з культурою епохи, ніж нотна фіксація. Виконавцю необхідно часто звертатися до аналізу творчих роздумів митців, мистецтвознавців, висловів композиторів про задум твору, його змістовних зв'язків, вивчати епоху, художню логіку самого твору і логіку його прочитання, знаходити ту єдину міру прочитання, яка може виступити еталоном для інших інтерпретацій, сполучає в собі різні епохи в єдину

культурну систему, цінну саме цим виконавським синтезом. До таких художньо-естетичних цінностей, які створюються виконавцем, відносяться виконавський задум і виконавська концепція інтерпретації, які включають не тільки спектр виразних засобів, але і спосіб осмислення художнього змісту музичного твору; не копіювання попередніх способів виконання музичного твору, а прагнення до удосконалення виконавської діяльності за рахунок осмислення і пошуку нових аспектів інтерпретації музичного образу, використання нових виразних засобів його втілення.

Р.Грижбовская вважає, що високий творчий рівень інтерпретації мистецьких творів досягається шляхом введення інноваційних форм передачі художньої інформації, трансформуючи і акцентуючи «різні грані музичного образу відповідно своєму уявленню про логіку розвитку його художньої сутності» [42, 196].

Розглядаючи інтерпретаційний процес з герменевтичних позицій, науковці О.Олексюк, М.Ткач, Д.Лисун [38] зауважують, що його продуктивність забезпечується не лише сукупністю знань і навичок, але й здатністю особистості розуміти смислові аспекти змісту музичного твору на основі загальнолюдських цінностей, її спроможністю привносити особистісне бачення у зміст художнього образу, а також сприймати зміст інтерпретованого музичного твору на духовному рівні[ ]. Зміст герменевтичних умінь науковці визначають як здатність особистості до інтерпретаційної діяльності на основі набутих знань і навичок та світоглядних настанов, стверджують, що незалежно від етапу інтерпретації музичного твору, професійні герменевтичні уміння апелюють до здатності студента пізнавати, розуміти і тлумачити смислові аспекти змісту музичного твору на глибоко особистісному рівні [38, 78 ].

Акцентуючи увагу на герменевтичному підході до виконавської інтерпретації музичного твору, доречно зазначити, що у цьому процесі вчитель музики набуває відповідного досвіду інтерпретаційної діяльності: створюється основа для формування вмінь герменевтичної інтерпретації

музичного твору, які за своєю природою є творчими. Ці вміння є професійними герменевтичними вміннями майбутнього педагога-виконавця, що ґрунтуються на основі його світоглядних настанов, суб'єктивного бачення змісту виконуваного музичного твору, активізації духовних сил, залучення загальнолюдських цінностей як основи для фахової виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Слід зауважити, що творчий процес інтерпретації музичного твору вимагає від майбутнього вчителя музики глибокого знання художніх принципів музичних стилів, філософсько-естетичних ідей різних історичних епох, жанрових особливостей музичних творів, загальних принципів музичної драматургії тощо. «Працюючи над власною концепцією інтерпретації конкретного музичного твору, виконавець відчуває потребу уточнити історичні умови його створення, різноманітні філософсько-естетичні трактування його художньо-образного змісту, різні точки зору щодо авторського задуму. Це сприяє активному збагаченню власного багажу знань – тезаурусу. Елементи тезаурусу, збагаченого у такий спосіб, набувають у творчій музично-виконавській діяльності характеру стійких особистісних переконань, оскільки до педагогічного принципу практичної спрямованості навчання, його збагачення зумовлюється актуальною необхідністю, а також внутрішньою потребою особистості» [38, 90].

У процесі роботи над виконавською інтерпретацією, майбутній вчитель музики збагачує також специфічний тип тезаурусу – музично-інтонаційний, формування якого, за твердженням В.Москаленка, є «найважливішим завданням, що відповідає високому творчому статусу музичного мислення» [113, 54].

Таким чином, реалізація виокремленої педагогічної умови «активізація здатності студентів до герменевтичного розуміння смислових аспектів інтерпретації музичного твору», спрямована на інтелектуальний аспект його пізнання, можливість заглиблюватись у герменевтичний контекст музичного твору, який розширює, поглиблює й урізноманітнює пізнавальний процес

виконавської інтерпретації, універсалізуючи його. Творча виконавська діяльність, спираючись на результати такого пізнання, сприяє контакту виконавця-інтерпретатора з автором музичного твору на рівні особистісних духовних цінностей, ідеалів, переконань, які корелюють із загальнолюдськими.

Третьою педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання нами визначено: *спрямування навчального процесу на забезпечення варіативних підходів до розв'язання виконавсько-інтерпретаційних завдань.*

Педагогічна умова «спрямування навчального процесу на забезпечення варіативних підходів до розв'язання виконавсько-інтерпретаційних проблем» має реалізовуватися у розвивальному середовищі ВНЗ, що здатне «силою гравітації духовних синергій музичної (художньої) реальності» [43] через музичний твір як її своєрідний комунікат викликати ефект духовного перетворення особистості. Ця педагогічна умова дозволяє застосувати організацію індивідуально-особистісного підходу до організації виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання студентів.

Реалізація вищезазначеної педагогічної умови дозволить диференційовано та індивідуально (застосовуючи індивідуально-особистісний підхід), підійти до організації фахового навчання студентів, виявити їх фахову готовність та мотиваційну спрямованість щодо здійснення виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання, сприятиме формуванню їх готовності до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання, з урахуванням індивідуальних можливостей, суб'єктного потенціалу студентів, здібностей до виконавської творчості тощо. Виокремлена педагогічна умова може наповнити виконавсько-інтерпретаційний процес більш емоційним, творчим змістом. Учені Е.Абдуллін, О.Рудницька наголошують на тому, що вчитель мистецьких дисциплін, по-перше, має

спиратися на традиції застосування мистецтва; а по-друге, працювати варіативно, учитися підтримувати постійний зв'язок з учнем, вступати з ним у діалог, співтворчість, спрямовану на розвиток творчої індивідуальності учнів [1; 149].

З цього приводу доречно підкреслити, що в сучасній науковій літературі поняття «діалог» трактується як «зустріч двох думок», «двох свідомостей» та їх гармонії; як шлях пізнання «іншого Я»; «іншої свідомості» і себе через «іншого» (О.Введенський); як категорія соціального буття «Я-Ми» (С.Франк); як діалог різних культур; як онтологічний феномен, що відкриває особливий стан людського існування (особистісне співбуття «Я» і «Ти») [14; 90].

На думку дослідниці О.Олексюк, мистецтво з його здатністю до нескінченного діалогічного спілкування за допомогою асоціацій забезпечує унікальну можливість виходу в культурний контекст [124, 22-23]. Вчена зазначає, що естетичний потенціал мистецтва – це міра можливостей актуалізувати його естетичну сутнісну силу в реальній культурній ситуації та в надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог людини зі світом [124, 31-32].

У зв'язку з наведеними вище позиціями, педагогічна умова «спрямування навчального процесу на забезпечення варіативних підходів до розв'язання виконавсько-інтерпретаційних проблем» орієнтує навчально-виховний процес на забезпечення варіативних підходів до розв'язання виконавсько-інтерпретаційних проблем; сприяє розширенню сфер взаємодії викладача і студента (художньо-ілюстративної, інструментально-виконавської, психолого-педагогічної, емоційно-аналітичної, пізнавально-оцінювальної, рефлексивно-творчої), створює підґрунтя для успіху творчої виконавсько-інтерпретаційної презентації музичного твору.

Практика музично-виконавської підготовки, на думку В.Крицького, переважно зосереджена на навчанні грі на музичному інструменті, прагненню до найбільш точного відтворення нотного тексту, досконалого

технічного виконання тощо. Передбачається, що в процесі вивчення творів та оволодіння грою на музичному інструменті в майбутнього виконавця поступово формуються відповідні професійні знання, уміння та навички, відбувається художньо-творчий розвиток музиканта. Однак при такому підході предметом засвоєння виступає музичний твір та техніка володіння інструментом[79]. Залежність успішності формування музиканта-виконавця, по суті, лежить у площині кількості та різноманіття за жанровими та стильовими ознаками вивчених музичних творів, гам та технічних вправ, а також можливостей впливу самого музичного мистецтва на художньо-творчий розвиток особистості.

Кожен музичний твір виконавець інтерпретує з позицій своєї індивідуальної художньої свідомості, естетичного ідеалу, художнього смаку. Не існує двох виконавців, які б однаково відтворювали нотний текст, як і не має двох абсолютно однакових людей в фізіологічному, психологічному і соціальному вимірах. Художньо-образна і естетично насичена інформація музичного твору викликає у свідомості студента-виконавця різнобарвний потік думок, уявлень, асоціацій, емоцій, що сприяють створенню в його уяві нового, доповненого новими нюансами, художнього образу, що презентується слухачам при публічному виконанні твору і віддзеркалює сутність його творчої індивідуальності. Творчий процес інтерпретації музичного твору вимагає також від майбутнього вчителя музики глибокого знання художніх принципів музичних стилів, філософсько-естетичних ідей різних історичних епох, жанрових особливостей музичних творів, загальних принципів музичної драматургії тощо. У цьому контексті слушною є думка К.Мартинсена про те, що «твір мистецтва може бути пережитий і знову створений тільки в індивідуально-суб'єктивній формі або зовсім не буде пережитий і створений», оскільки «індивідуальність є незмінною психічною конституцією людини, яка дана їй від природи» [99, 197].

Отже, суб'єктивна інтерпретація музичного твору майбутнім учителем музики є процесом складним і суперечливим, у ньому переплітаються



свідоме та інтуїтивне, уява і мислення, емоційне захоплення і копітка праця. Крім того, реалізація виконавського задуму органічно пов'язана з активним творчим пошуком виконавської інтерпретації музичного твору, усвідомленням його «сислової структури». Не випадково роль виконавця часто ототожнюється з роллю автора тому, що «художній задум музичного твору у виконавській інтерпретації відтворюється на художньому рівні, такому ж індивідуальному та неповторному як творчий, композиторський» [99, 208-209].

Таким чином, впроваджуючи виокремлену педагогічну умову в процес навчальної виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики, доречно зазначити, що об'єднані сумісною творчою діяльністю, учасники мистецького діалогу реалізують здатність до активності, дієвості, інтеграції; стиль цих відносин має проєкцію зовні, інтра-діалог переходить у інтер-діалог, розширюючи простір своїх потенційних та актуальних смислів.

Саме від взаємодії викладача і студента залежить креативно-творче наповнення і гармонізація змістової і процесуальної, інтелектуальної та емоційної сторін виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього викладача мистецьких дисциплін. Практика художньої комунікації з твором мистецтва відкриває можливості для вияву особистісної ініціативи, осмислення індивідуального художньо-естетичного досвіду, створення власних артефактів, зразків і творчих продуктів діяльності, орієнтує студентів на розкриття їхнього особистісно-творчого потенціалу на ґрунті досягнення мистецтва.

За результатами дослідження інструментально-виконавської інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики в логіці формування мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання, було розроблено такі етапи:

*Інформаційно-пошуковий*: вивчення вихідного рівня сформованості кожного компонента досліджуваного педагогічного явища за визначеними критеріями й показниками, реалізація комплексу діагностичних методів, зокрема опитування, анкетування, тестування тощо; виокремлення серед методів музичного навчання пошукової діяльності та створення діагностичної карти-характеристики кожного студента, залученого до педагогічного експерименту з визначенням музично-виконавських та технічних даних, репертуарного списку, з аналізом сольного виступу тощо.

*Регулятивно-виконавський* етап: розвиток позитивного ставлення до музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, зокрема фортепіанного виконавства; визначення основних підходів до формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської (фортепіанної) інтерпретаційної діяльності; формування мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів досліджуваного феномена, розвиток художньо-інтерпретаційних умінь у процесі інструментального виконавства, створення аналітичних етюдів виконуваних творів із залученням методу аналізу-інтерпретації.

*Оперативно-рефлексивний етап* мав на меті активізацію механізмів самопізнання, самореалізації майбутніх учителів музики, формування умінь і навичок самовдосконалення технічної підготовки здобувачів вищої освіти та самостійної художньої й виразної інтерпретації музичних творів різних жанрів в стилів.

*Проективно-креативний етап*: творча реалізація набутих умінь і навичок музично-виконавської інтерпретаційної діяльності (фортепіанне виконавство) з використанням методу проектів.

Основними методами, що впливають на формування виокремлених структурних компонентів готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання виявлено: метод «професійне портфоліо»; метод створення

художнього історико-культурного контексту; метод аналізу-інтерпретації музичних творів; метод художньо-творчих проєктів.

### **Висновки до другого розділу**

Теоретико-методичний аналіз готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментальної підготовки дозволив дійти таких висновків:

- однією з головних рис музичного виконавства є створення художньо-музичного образу, його характеру, який включає аналітичну роботу над виділенням провідних рис музичного образу, оскільки вони визначають необхідне нюансування, розподіл акцентів, окреслюють кульмінаційні моменти; виокремлюють типові та індивідуальні риси художньо-музичного образу, розуміння його значення і пошук способів яскравого його відтворення за допомогою відповідного тембрального звучання, фразування, звуковедення тощо;

- розроблено критерії та показники представленої структури готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у єдності мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів.

Критерієм сформованості мотиваційно-спрямованого компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в визначено ступінь умотивованості набуття виконавсько-інтерпретаційних умінь. Його показники: сформованість потреби у здійсненні інструментально-виконавської діяльності; міра прояву зацікавленості здобувачів вищої освіти інструментальною роботою.

Критерієм сформованості когнітивно-оцінювального компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання визначено ступінь опанування майбутніми фахівцями інструментальними знаннями, вміннями

та навичками в інтерпретації музичних творів. Показниками цього критерію виступають: міра сформованості мистецько-професійного тезаурусу; ступінь вироблення умінь і навичок у галузі інструментально-виконавської інтерпретації.

Критерієм виконавсько-самостійного компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання визначено наявність технічних умінь та навичок, специфічних художньо-виконавських умінь, які забезпечують творче спілкування з творами музичного мистецтва і слухацькою аудиторією, а також ступінь рефлексивної й контрольної-оцінювальної спроможності майбутнього вчителя музики під час художнього відтворення музичного образу твору. є міра особистісної потреби майбутнього вчителя музики до художнього відтворення музичного образу твору. Його показники: сформованість умінь здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль у процесі здійснення виконавської інтерпретації музичного твору; володіння технікою художнього виконання, комплексом художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності (музичне інтонування, використання темброво-акустичних особливостей інструменту, артикуляційна та аплікатурна досконалість виконання тощо).

Критерієм творчо-продуктивного компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання є ступінь підготовленості студентів до виконання інтерпретаційної діяльності. Через означений критерій творчо-продуктивний компонент реалізується в таких показниках: готовність до творчої самостійності в інтерпретаційній роботі над музичними творами; розвиненість художньо-артистичної майстерності (сценічно-емпатійне перевтілення, самостійність, виразність, оригінальність інтерпретації). Системність і процесуальну цілісність готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі

інструментального навчання забезпечує взаємозв'язок та взаємозалежність названих компонентів;

- запропоновано методичну модель готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання. Процес моделювання готовності здобувачів вищої освіти – майбутніх музикантів-педагогів до інструментальної виконавсько-інтерпретаційної діяльності ґрунтувався на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, серед яких домінуючим є системний підхід, узгоджений із деякими іншими загальнофілософськими та загальнонауковими підходами, що визначили провідні напрями дослідження означеного педагогічного явища.

Визначені наукові підходи, функції музично-виконавської інтерпретаційної діяльності майбутнього музиканта-педагога, а також виокремлені принципи музично-педагогічної освіти стали визначальним теоретичним системоутворюючим чинником та методологічною основою моделювання готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання;

- діагностування кожного компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання передбачало використання відповідних форм й методів: сформованість мотиваційно-спрямованого компонента, визначення усвідомлення майбутніми музикантами-педагогами значущості набуття інтерпретаційних умінь проходило на основі спеціальних опитувальників; когнітивно-оцінювальний компонент вимірювався з використанням методів тестування й творчих завдань; виконавсько-самостійний та творчо-продуктивний компоненти діагностувалися у процесі підготовки самостійної музично-інструментальної концепції твору педагогічного репертуару – творчого проекту, що передбачав вербальне повідомлення та музично-виконавський показ;

- важливими теоретичними чинниками й методологічними орієнтирами моделювання готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання стали виокремлені нами принципи музично-педагогічної освіти, а саме: культуровідповідності; рефлексивності; єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного у музичному навчанні; цілеспрямованої діалогової взаємодії у художньо-педагогічному спілкуванні викладача зі студентами; активізації музично-творчої діяльності, спонукання до творчого самовираження.

Принцип культуровідповідності є методологічним орієнтиром у моделюванні процесу готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання. Зокрема, реалізація принципу культуровідповідності забезпечує занурення майбутніх фахівців у світ мистецтва, усвідомлення змісту музичних творів на тлі історії їх створення та виявлення жанрово-стильових ознак, вихід за межі музичного мистецтва у світ художньої культури.

Принцип рефлексивності спрямовано на зіставлення цінностей внутрішнього життя особистості із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших. Для виконавської діяльності впровадження принципу рефлексивності є важливим тому, що рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність.

Принцип єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного у музичному навчанні як один зі спеціальних (специфічних) принципів музичного навчання у процесі музично-виконавської інтерпретації музичних творів спонукає до органічного поєднання емоційного й раціонального елементів у виконавській діяльності, досягнення при цьому художньої

виразності й технічної досконалості. У контексті визначення музично-педагогічної теорії осягнення мистецьких творів має інтерпретуватись як пріоритетний, що є основою вирішення багатьох суттєвих методичних проблем. Тому звернення до принципу єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного у музичному навчанні, його свідомих і підсвідомих чинників у взаємообумовленості дозволяють уявити цілісну теоретичну модель, де вказані елементи відіграють провідну роль.

Принцип цілеспрямованої діалогової взаємодії та художньо-педагогічного спілкування викладача зі студентами як такий, що реалізує одну із ключових закономірностей музичного навчання, а саме досягнення мети музичної освіти завдяки цілеспрямованій взаємодії вчителя й учнів, мав особливе значення на регулятивно-виконавському етапі формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання. Досягнення високого рівня готовності забезпечувалося реалізацією творчої взаємодії та науково обґрунтованим й систематичним художньо-педагогічним спілкуванням, яке здійснювалося за допомогою вербальних (пояснення, коментар, порівняння), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи) та музично-виконавських (спільне музикування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування.

Принцип активізації музично-творчої діяльності, спонукання до творчого самовираження, є одним із основних у музичному навчанні. Адже, через активне включення майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-творчої роботи, спонукання до творчого самовираження дозволяє спрямувати виконавсько-інтерпретаційну діяльність здобувачів вищої освіти на глибоке пізнання музичних творів та їх художнє відтворення, що загалом, сприяє активізації творчих проявів студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів. Принцип активізації та спонукання до творчого самовираження передбачає підготовку свідомих та активних майбутніх учителів музичного мистецтва;

- педагогічними умовами формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання нами визначено: *актуалізацію здатності студента до емоційно-емпатійної ідентифікації з художнім «Я» мистецького твору; активізацію здатності студента до герменевтичного розуміння смислових аспектів інтерпретації музичного твору; спрямування навчального процесу на забезпечення варіативних підходів до розв'язання виконавсько-інтерпретаційних завдань.*

Виокремлена перша педагогічна умова формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання, а саме «актуалізація здатності студента до емоційно-емпатійної ідентифікації з художнім «Я» мистецького твору» обумовлена орієнтацією на діалогічну природу мистецтва, комунікативні аспекти художньої виконавської творчості передбачає опору на особистісний емоційно-емпатійний виконавсько-інтерпретаційний досвід студента, його емоційно-почуттєву сферу та інтуїцію, бажання відчутти і зрозуміти позицію автора музичного твору, інших суб'єктів взаємодії з мистецтвом. Ця педагогічна умова віддзеркалює готовність майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на основі активізації його духовних сутнісних сил. Через емоційно-особистісне переломлення художнього змісту музики формуються духовні новоутворення, що сприяють становленню мистецького образу виконавця, його мистецького кредо, виконавського стилю.

Реалізація виокремленої другої педагогічної умови формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання, а саме активізації здатності студента до герменевтичного розуміння смислових аспектів інтерпретації музичного твору пов'язана зі своєрідним енергетичним смисловим середовищем між сферами буття і небуття (видимого і невидимого)



(Л.Кондрацька), що виступає детермінантою осягнення майбутнім учителем музики художньої дійсності у процесі виконавської інтерпретації.

Третя педагогічна умова формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання, а саме спрямування навчального процесу на забезпечення варіативних підходів до розв'язання виконавсько-інтерпретаційних проблем має реалізовуватися у розвивальному середовищі ВНЗ, що здатне силою гравітації духовних синергій музичної (художньої) реальності через музичний твір як її своєрідний комунікат викликати ефект духовного перетворення особистості. Ця педагогічна умова дозволяє застосувати організацію індивідуально-особистісного підходу до організації виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання студентів;

-за результатами дослідження інструментально-виконавської інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики в логіці формування мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання, було розроблено етапи: інформаційно-пошуковий, регулятивно-виконавський, оперативно-рефлексивний, проєктивно-креативний. *Інформаційно-пошуковий*: вивчення вихідного рівня сформованості кожного компонента досліджуваного педагогічного явища за визначеними критеріями й показниками, реалізація комплексу діагностичних методів, зокрема опитування, анкетування, тестування тощо; виокремлення серед методів музичного навчання пошукової діяльності та створення діагностичної карти-характеристики кожного студента, залученого до педагогічного експерименту з визначенням музично-виконавських та технічних даних, репертуарного списку, з аналізом сольного виступу тощо. *Регулятивно-виконавський* етап: розвиток позитивного ставлення до музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, зокрема фортепіанного

виконавства; визначення основних підходів до формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської (фортепіанної) інтерпретаційної діяльності; формування мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів досліджуваного феномена, розвиток художньо-інтерпретаційних умінь у процесі інструментального виконавства, створення аналітичних етюдів виконуваних творів із залученням методу аналізу-інтерпретації. *Оперативно-рефлексивний етап* мав на меті активізацію механізмів самопізнання, самореалізації майбутніх учителів музики, формування умінь і навичок самовдосконалення технічної підготовки здобувачів вищої освіти та самостійної художньої й виразної інтерпретації музичних творів різних жанрів в стилів. *Проективно-креативний етап*: творча реалізація набутих умінь і навичок музично-виконавської інтерпретаційної діяльності (фортепіанне виконавство) з використанням методу проектів;

- основними методами, що впливають на формування виокремлених структурних компонентів готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання виявлено: метод «професійне портфоліо»; метод створення художнього історико-культурного контексту; метод аналізу-інтерпретації музичних творів; метод художньо-творчих проектів.

Основні матеріали розділу опубліковані у працях [180; 181; 182; 184].

## РОЗДІЛ ІІІ

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВИКОНАВСЬКО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

#### **3.1. Діагностика організації інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності**

Одним із провідних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах України є інструментальне музикування. Здобувачі вищої освіти, які отримують професійну музично-педагогічну освіту, опановують гру на музичному інструменті (фортепіано, струнних, духових, ударних інструментах симфонічного оркестру, а також інструментах оркестру народних інструментів), вивчаючи професійно зорієнтовані дисципліни «Основний музичний інструмент», «Спецкурс з основного музичного інструменту», «Ансамбль і концертмейстерський клас», «Додатковий музичний інструмент» тощо. Важливим аспектом музично-інструментального навчання майбутніх музикантів-педагогів є формування навичок виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

У наукових розвідках сучасних вітчизняних дослідників актуалізовано питання формування навичок виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва у процесі музично-інструментального навчання. При цьому відзначимо, що різні аспекти проблеми інтерпретації художніх творів вивчаються в межах різних наук: у дослідженнях з філософії, естетики, музикознавства, теорії музичного виконавства, музичній психології тощо. Не

залишається осторонь і галузь музичної педагогіки: питанням набуття навичок художньої інтерпретації музичних творів присвячені наукові праці А. Бондарєва, Г. Дідич, Л. Коваль, В. Крицького, О. Ляшенко, П. Ніколаєнко, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Петренко, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін., специфічні аспекти музично-інтерпретаційної діяльності розглядаються у дослідженнях музикантів-виконавців, диригентів, методистів, музикантів-педагогів (Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, К. Ігумнов, П. Казальс, Г. Коган, К. Мартінсен, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Раппопорт та ін.).

Виходячи із музикознавчого розуміння процесу виконання музичного твору як перекладу зі знаково-графічної мови на музичну та вербальну, виконавську інтерпретацію творів мистецтва науковці визначають як результат особливої художньої діяльності свідомості, що визначається як своєрідне переведення продукту первинної творчості не тільки в іншу систему мови (знаково-сміслову), й в іншу систему мислення (О. Котляревська) [75]; як цілісне утворення, що характеризується єдністю і взаємозв'язком кількох складників, серед яких текстуальна (індивідуально авторська), змістова (історична) та психологічна інтерпретація (О. Ляшенко) [93]. Для повноцінної інтерпретації музичного твору необхідно ретроспективне вивчення творів мистецтв (аналіз об'єктивних даних про твір, смисл та значення, які втілені в ньому) та особлива духовна діяльність свідомості, де суттєву роль відіграє досвід інтерпретатора в спілкуванні з мистецтвом та проведення дослідно-експериментальної роботи з проблеми готовності майбутніх учителів музики виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

У контексті музичної педагогіки питання музично-виконавської інтерпретаційної діяльності доцільно розглядати у єдності з категорією «готовності» до здійснення цієї діяльності. Як нами було визначено раніше, у музично-педагогічних дослідженнях представлені різноманітні аспекти проблеми готовності до здійснення музичної діяльності, а саме:

- готовність музикантів-виконавців до публічного виступу (Л.Бочкар'єв);
- готовність до активного виконання інструментальної діяльності (Л.Гусейнова);
- готовність майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації (В.Смиренський);
- готовність майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації та саморозвитку (А.Зайцева, О.Теплова, П.Харченко та ін.), тощо.

Під час пошуку адекватних форм і методів діагностування готовності майбутніх учителів музики до здійснення виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання ми спиралися на ключові положення теорії музичної інтерпретації, розробленої у межах музикознавства та музично-педагогічної науки. Серед них:

- виокремлення серед інтерпретаційних версій різних видів музичної діяльності (композиторської, редакторської, музикознавчої та ін.) виконавської інтерпретації, яка втілюється в музичному звучанні твору, його новому «прочитанні»;
- розуміння процесу інтерпретації музичного твору в перебігу чотирьох основних етапів: виникнення художнього задуму, його формування, реалізація, перевірка та оцінка;
- урахування суб'єктивізму виконавського процесу, що є закономірним відтворенням специфіки музичного мистецтва, адже кожен виконавець є індивідуальною особистістю з певним рівнем музичного мислення, знань, власним досвідом виконавської діяльності та власним розумінням змісту музичного твору та естетико-стильових закономірностей;
- дотримання принципу взаємодії композиторського та виконавського стилю у процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Ми розуміємо формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання як процес набуття майбутніми вчителями

музики тих властивостей і спеціальних здібностей особистості (індивідуально-особистісних утворень), які сприяють виконавському втіленню різних граней музичного образу відповідно до логіки розвитку його художньої сутності та спроможності привносити особистісно-духовний смисл у зміст інтерпретованого музичного твору.

З метою виявлення вихідного стану та рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання нами було проведено психолого-педагогічне діагностування досліджуваного феномена. Згідно визначеної компонентної структури готовності майбутнього вчителя музики до інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання (мотиваційно-спрямований, когнітивно-оцінювальний, виконавсько-самостійний та творчо-продуктивний компоненти) розроблено критерії та відповідні показники, що були взяті за основу педагогічного діагностування означеного феномена в умовах навчальної діяльності студентів музичних спеціалізацій педагогічних університетів.

Констатувальний експеримент з проблеми формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання відбувався на базі факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет. Констатувальним експериментом були охоплені 320 студентів факультетів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Діагностична перевірка вихідних даних інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики мала виключне значення у нашому дослідженні, оскільки саме з'ясування початкового рівня досліджуваного явища дало змогу визначити окремі недоліки та окреслити схему подальшої педагогічної роботи даного напрямку студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Зазначимо, що термін

«діагностика» (походить від грецьких коренів слів «діа» і «гнозис»), які тлумачаться як «розпізнавальне пізнання» [161, 269] й широко використовується у педагогічних дослідженнях, зокрема у дослідно-експериментальній роботі.

У цілому, контрольні-вимірювальні процедури дозволили розв'язувати наступні завдання констатувального експерименту: попередню діагностику – отримання інформації, що дозволяла диференціювати студентів за вихідними рівнями сформованості готовності студентів до інтерпретаційної діяльності; поточну діагностику – відстеження проміжних результатів ефективності експериментальних даних, які використовувалися в ході констатувального дослідження за окресленими методами; заключну діагностику – оцінка успішності студентів у співвідношенні з визначеними рівнями досліджуваного феномена.

В якості завдань констатувального експерименту з діагностики виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у інструментального навчання було визначено:

- з'ясування характеру мотивації до інструментального навчання, емоційного ставлення та міри особистісної вмотивованості студентів, спрямованої на активізацію їх творчої інтерпретаційної діяльності;
- перевірка наявності художньо-естетичних потреб майбутніх учителів музики до керівництва музичною роботою учнів;
- вивчення регулятивно-оцінювальної сфери та характеру ціннісного орієнтування майбутніх фахівців;
- перевірка умінь аналізувати результати власної інтерпретаційної діяльності;
- визначення обсягу знань та оцінного ставлення майбутніх учителів музики до виконання музичних творів;
- з'ясування міри емоційної насиченості інтерпретаційного процесу спрямованого на створення студентом яскравого художньо-музичного образу твору;

- виявлення готовності майбутніх учителів музики до самостійної розробки інтерпретаційного плану виконання вокально-хорового твору;

- визначення вміння здійснювати саморегуляцію інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі інструментального навчання.

Виходячи з окреслених завдань констатувального етапу експериментального дослідження нами було розроблено методiku діагностування рівня сформованості виконавсько-інтерпретаційної роботи майбутніх музикантів-педагогів, яка включала модифіковані, відповідно до вимог дослідження, методи: цілеспрямованого педагогічного спостереження, узагальнення педагогічного досвіду, опитування (письмове – опитувальні листи та усне – інтерв'ю, бесіди), анкетування, проєктивні діагностичні методи, творчі завдання та методи математичної статистики тощо.

Вивчення сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання проводилося із застосуванням наступних методів:

- опитування (для визначення усвідомлення майбутніми музикантами-педагогами значущості набуття інтерпретаційних умінь, сформованості мотиваційно-спрямованого компонента);

- тестування (для вивчення когнітивно-оцінювального компонента, передусім сформованості мистецько-професійного тезаурусу, інтерпретаційних знань майбутніх учителів музики). Тестування мистецько-професійного тезаурусу майбутніх учителів музики врахувало основні вимоги педагогічної тестології;

- творчих завдань (створення аналітичних етюдів для перевірки виконавсько-самостійного компонента готовності до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, зокрема уміння здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для дітей);

- творчих проєктів (для діагностування творчо-продуктивного компонента).



Отже, діагностування кожного компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання передбачало поетапного використання відповідних форм й методів:

- сформованість мотиваційно-спрямованого компонента, визначення усвідомлення майбутніми музикантами-педагогами значущості набуття інтерпретаційних умінь проходило на основі спеціальних опитувальників;

- когнітивно-оцінювальний компонент вимірювався з використанням методів тестування й творчих завдань;

- виконавсько-самостійний та творчо-продуктивний компоненти діагностувалися у процесі підготовки самостійної музично-інструментальної концепції твору педагогічного репертуару – творчого проекту, що передбачав вербальне повідомлення та музично-виконавський показ.

Названні групи методів були провідними на визначених етапах констатувального експерименту для фіксації готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання, але діагностування означеного феномена вимагало застосування більш широкого кола діагностичних завдань. Доцільно зауважити, що тести (з англ. test – випробування), використовуються у педагогічних дослідженнях як оптимальний засіб оцінювання окремих психологічних рис, властивостей чи інших психологічних характеристик людини (інтересів, емоційних реакцій тощо). Зручність використання тестів у дослідницькій мистецькій роботі пов'язується передусім із:

- відносною простотою процедури й обладнання;
- безпосередньою фіксацією результатів;
- можливістю їх використання як індивідуально, так і для цілих груп;
- зручністю математичної обробки;
- оптимальністю проведення та обробки отриманих результатів.

З метою діагностування мотиваційно-спрямованого компонента готовності студентів до інструментально-інтерпретаційної роботи нам було

необхідно виявити рівні мотивації та інтересу до цього виду діяльності. Для цього нами було застосовано методику тестування на основі модифікованого тесту з визначення ставлення студентів до музичної діяльності за В.Петрушиним [133] (Додаток А). Результати проведеного тестування виявили інтерес студентів до інструментального музикування (67% опитуваних); зацікавленість інтерпретаційною діяльністю (71% опитуваних); використання всіх можливостей для активної практичної роботи (52% опитуваних). Але реципієнти відмітили, що участь у концертних виступах є для них стресом (60% опитуваних) та навіть підготовка до концертних виступів викликає у них занепокоєність (46% опитуваних).

Для діагностики мотиваційно-спрямованого компонента готовності студентів до інструментально-інтерпретаційної діяльності майбутніх музикантів ми спиралися на данні Ю.Трофімова [138, 198] про те, що задоволеність учителя вибраною професією тим вище, чим є оптимальнішим його мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої й зовнішньої позитивної мотивації навчання і низька – негативна зовнішня заперечною. Це дало нам можливість встановити залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності майбутнього вчителя. З цією метою, поряд з іншими, нами була використана методика в основу якої покладена концепція виявлення внутрішньої і зовнішньої мотивації (К.Замфір, А.Реан) [166, 189]. Студентам було запропоновано оцінити мотиви інструментальної діяльності по їх значущості для кожного за п'ятибальною шкалою: 1 бал - в дуже незначній мірі; 2 бали - в досить незначній мірі; 3 бали - в невеликій, але і не в малій мірі; 4 бали - в досить великій мірі; 5 балів - в дуже великій мірі. На підставі отриманих результатів був визначений мотиваційний комплекс майбутнього вчителя музики, який є типом співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ (внутрішня мотивація), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна мотивація). Аналіз результатів зафіксований у таблиці № 3.1.

## Мотивація до інструментальної діяльності

	Мотиваційні комплекси	%
1	ВМ >ЗПМ >ЗНМ	10,8
2	ВМ = ЗПМ >ЗНМ	24,4
3	ЗПМ > ВМ = ЗНМ	29,3
4	ЗПМ >ЗНМ > ВМ	13,6
5	ЗПМ >ЗПМ = ВМ	11,7
6	ЗНМ >ЗПМ > ВМ	10,2

Обробка результатів показників внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) й зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) відбувалася відповідно до наступних ключів:

- ВМ = оцінка п.6 + оцінка п.7 / 2;
- ЗПМ = оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п. 5 / 3;
- ЗНМ = оцінка п.3 + оцінка п.4 / 2.

Отже, показником вираження кожного типу мотивації буде число, що знаходиться в межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дріб). На підставі отриманих експериментальних результатів були визначені мотиваційні комплекси студентів (до найяскравіших мотиваційних комплексів слід віднести 1 і 2, а до найгірших 5 і 6. Проміжними, з погляду на їх ефективність, виявилися мотиваційні комплекси 3 і 4). За результатами нашого дослідження у 39% (сумарне число 1 і 2 пунктів) опитаних студентів I-IV курсів факультетів мистецтв були зафіксовані середній та високий мотиваційний комплекс. У 24% (сумарне число 5 і 6 пунктів) студентів було діагностовано найгірший мотиваційний комплекс, тобто діяльність студентів

обумовлена мотивами уникнення від інструментальної роботи, бажання всіляко скоротити час практичної роботи з учнями.

Студентам також було запропоновано відповісти на запитання опитувальників «Спрямованість особистості» (методика В. Смекала, М. Кучера в авторській модифікації), «Здатність до самоаналізу» (модифікація методики самоставлення В. Століна і С. Пантелєєва), «Визначення типу майбутньої професії» (методика Е. Климова), «Опитувальник професійних переваг» (методика Дж. Голанда).

Результати сформованості мотиваційно-спрямованого компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання на констатувальному етапі експериментальної роботи, що перевірялися з допомогою вищезазначених опитувальників наведені у таблиці 3.2.

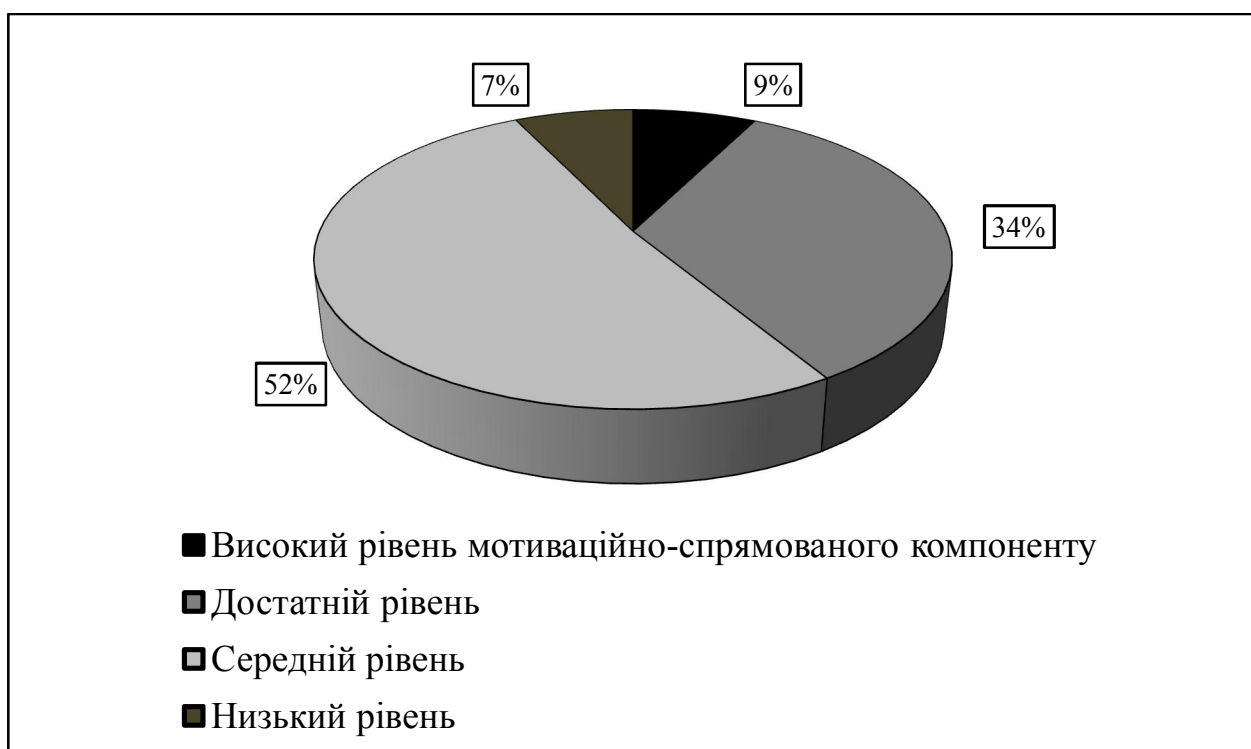
Таблиця 3.2

*Рівні сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на констатувальному етапі педагогічного експерименту*

Рівні	Абс. число	%
Високий	24	7,5
Достатній	108	33,8
Середній	165	51,5
Низький	23	7,2

Схематичне зображення рівнів сформованості мотиваційно-спрямованого компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального

навчання на констатувальному етапі експериментальної роботи зафіксовано на рисунку 3.1 у вигляді діаграми.



*Рис.3.1 Показники сформованості мотиваційно-спрямованого компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання на констатувальному етапі педагогічного експерименту (у %).*

Для діагностування когнітивно-оцінювального компонента основним методом було обрано тестування, що надає можливості якісно перевірити сформованість мистецько-фахового тезаурусу, передусім у галузі інструментального (фортепіанного) виконавства, загальний рівень інтерпретаційних знань майбутніх учителів музики.

Вивчення когнітивно-оцінювального компонента готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання відбувалося з урахуванням усіх вимог педагогічної тестології, серед яких застосування шкали відношень або, як мінімум, шкали інтервалів, надійність, валідність, дискримінативність,

наявність нормативних даних, а також такі вимоги, як просте формулювання і однозначність тестових завдань, обмеження часу їх виконання, соціокультурна адаптивність тесту, операціоналізація, верифікація тощо. Процедура тестування була успішно реалізована в умовах віртуального навчального середовища MOODLE, яке надає можливість здійснити оцінювання якості тестових матеріалів, а також проаналізувати отримані результати на основі статистичних засобів автоматизованого аналізу середовища MOODLE.

У процесі утворення тестових завдань для забезпечення якості тестових матеріалів ми дотримувалися етапності їх конструювання [107], керуючись методичними рекомендаціями зі створення поетапності використання тестових завдань та тестів у системі управління навчальними матеріалами MOODLE, а саме:

- етап визначення мети тестування;
- етап добору змісту навчального матеріалу;
- етап проектування матриці тесту;
- етап формування структури банку тестових завдань;
- етап конструювання тесту відповідно до рівнів пізнавальної діяльності студентів;
- етап проведення тестування;
- етап оцінювання та аналіз результатів тестування.

Зразок розробленого тесту зі змістовими матрицями та розподілом завдань наведено в додатку Б (Тест контролю знань студентів).

Для створення якісних тестових матеріалів недостатньо лише набору тестових завдань. Одним із етапів конструювання тесту є його апробація та статистичне опрацювання отриманих результатів, що у подальшій роботі дає можливість коригування та удосконалення тестових завдань та тестів у цілому.

На кожному з етапів констатувального експерименту ми проводили контрольні зрізи, які дозволили зафіксувати реальну картину стану

сформованості готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання. Зупинимось детальніше на забезпеченні якості тестових матеріалів засобами математичної статистики та класичної їх обробки.

Відомо, що статистичне опрацювання результатів тестування має здійснюватись систематично, після кожного нового тестування. Однак, не всі комп'ютерні системи тестового контролю дають можливість аналізу результатів та тесту в цілому. У ході експерименту нами були використані доступні програмні засоби – табличний процесор Microsoft Excel та вбудований модуль «Статистика» навчального середовища MOODLE (<http://www.moodle-student.ii.npu.edu.ua/mod/quiz/view.php?id=15996>).

Статистичний аналіз за допомогою засобів Microsoft Excel був реалізований в кілька етапів:

Робота з матрицею результатів тестування (сортування тестових балів та вилучення рядків, які містять лише 0 або 1, оскільки ці відомості спотворюють результати).

Побудова описової статистики (визначення середнього значення, моди, медіани, середньоквадратичного відхилення, дисперсії).

Перевірка нормальності розподілу балів результатів тестування (критерій асиметрії та ексцесу, критерій “хі-квадрат”, критерій Шапіро-Вілکا).

Встановлення валідності результатів тестування (використання кореляційного аналізу, а саме: визначення коефіцієнтів кореляції, коефіцієнтів асоціації, контингенції, точкового-бісеріального коефіцієнта кореляції та ін.).

Визначення надійності тесту (використання формул Спірмана-Брауна та формули К'юдера-Річардсона). Результати проведеного аналізу тестових завдань наведено в додатку Б.

На етапі апробації експериментальних матеріалів нами було здійснено «вибраковку» тестових завдань, які не задовольняли відповідним статистичним показникам.

Перевірка на надійність показала, що індекс Альфа Кронбаха, заснований на стандартизованих пунктах, дорівнює 0,89, що доводить високу надійність тесту.

Визначення кореляції завдань тесту із сумарним балом респондентів, а отже, дискримінативну здатність кожного завдання, було здійснено за допомогою коефіцієнта Пірсона:

$$r_{xy} = \frac{SP_{x,y}}{\sqrt{SS_x \cdot SS_y}}, \quad (3.1)$$

Коефіцієнти точково-бісеріальної кореляції всіх завдань із сумою балів, набраних усіма респондентами, були більшими за 0,6, що доводить співвіднесеність цих пунктів один з одним, відповідність завдань необхідному рівню складності і дискримінативної здатності, а отже, завдання можуть бути використані для подальшої перевірки.

Валідність тесту виявляє ступінь його відповідності тому, для чого він призначений. Для оцінки валідності зазвичай використовують кореляцію між показниками тесту і якимось зовнішнім критерієм (В.Аванесов) [72]. Для визначення коефіцієнта валідності нами було зкорельовано два ряди значень рангів, при цьому застосовувався метод розрахунку коефіцієнта рангової кореляції  $\rho$ , запропонований Спірменом [72]

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)} \quad (3.2)$$

де  $n$  – чисельність вибірки студентів :  $d_i$  – різниця рангів обох перевірок.

Таким чином, перевірка тесту на складність, надійність і валідність засобами табличного процесора Microsoft Excel показала його відповідність вимогам і можливість застосування для дослідження ефективності



формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання.

Тестування мистецько-професійного тезаурусу майбутніх музикантів-педагогів відбувалося з урахуванням усіх вимог педагогічної тестології, серед яких застосування шкали відношень або, як мінімум, шкали інтервалів, надійність, валідність, дискримінативність, наявність нормативних даних, а також такі вимоги, як просте формулювання і однозначність тестових завдань, обмеження часу їх виконання, соціокультурна адаптивність тесту, операціоналізація, верифікація тощо.

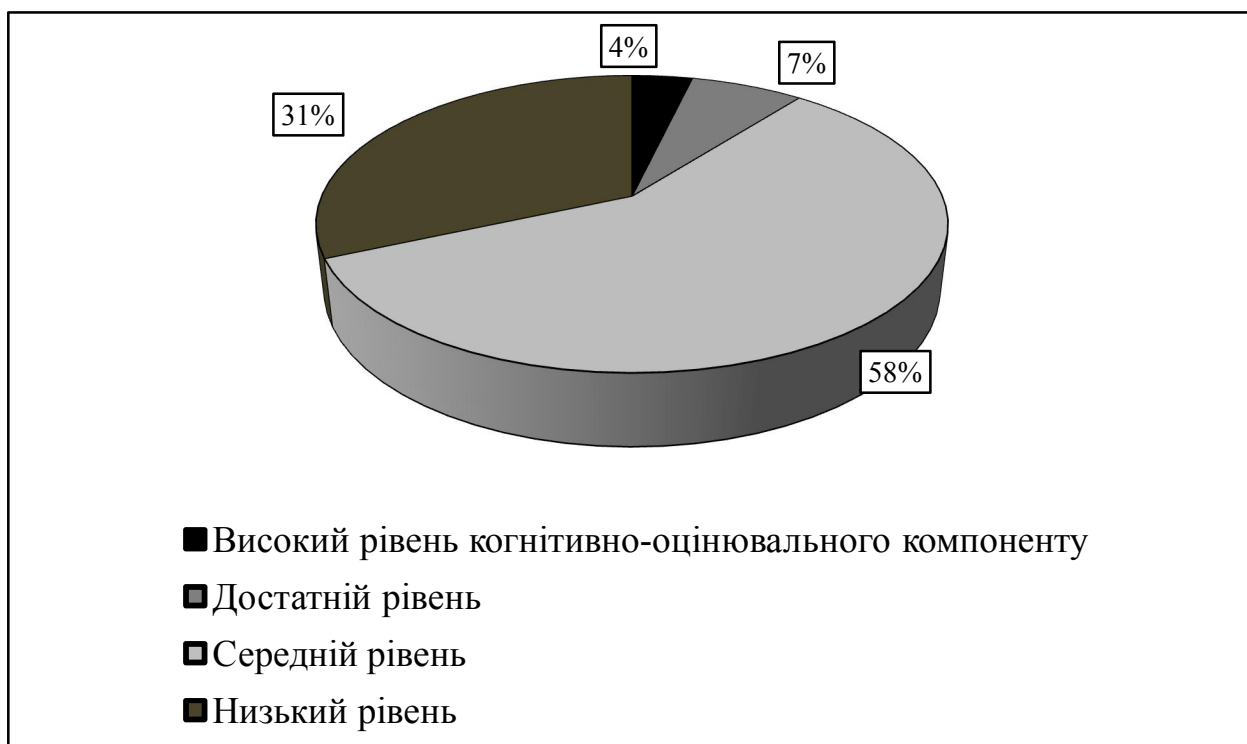
Отже, результати тестування когнітивно-оцінювального компонента готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання наведені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

*Рівні сформованості когнітивно-оцінювального компонента готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на констатувальному етапі педагогічного експерименту*

Рівні	Абс. число	%
Високий	12	3,7
Достатній	22	6,9
Середній	185	57,8
Низький	101	31,6

Схематичне зображення рівнів сформованості когнітивно-оцінювального компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання на констатувальному етапі експериментальної роботи зафіксовано на рисунку 3.2 у вигляді діаграми.



*Рис. 3.2 Результати сформованості когнітивно-оцінювального компоненту готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання на констатувальному етапі педагогічного експерименту (у %).*

Діагностика виконавсько-самостійного компонента сформованості готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання включала вимірювання особистісної потреби майбутнього вчителя музики у здійсненні самоконтролю виконавської діяльності; володіння технікою художнього виконання музичних творів, використання при цьому комплексу художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності.

Використання аналітичних етюдів для перевірки виконавсько-самостійного компонента готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, зокрема уміння здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для учнів. Для аналітичних етюдів були використані твори музично-педагогічного репертуару: зразки української дитячої інструментальної

музики (В.Барвінського, І.Берковича, В.Косенка, Л.Ревуцького, Г.Саська, М.Сильванського, В.Сильвестрова, М.Скорика, В.Сокальського, К. Стеценка, Ю.Щуровського, М.Шуха та ін.), твори зарубіжних композиторів-класиків, що входять до програми з музики (твори з «Дитячого альбому» та фортепіанного циклу «Пори року» П.Чайковського, музика для дітей Й.Баха, Р.Шумана, С.Прокоф'єва, інших відомих авторів). Методичним підґрунтям для виконання творчого завдання став метод аналізу-інтерпретації творів мистецтва (Л.Масол) як сучасний підхід до аналізу музичних творів, збагачений індивідуальним асоціативно-емоційним досвідом виконавця, пов'язаний з пошуком особистісно значущих смислів, співзвучних духовному досвіду слухачів.

Процедура тестування була успішно реалізована в умовах віртуального навчального середовища MOODLE, яке надає можливість здійснити оцінювання якості тестових матеріалів, а також проаналізувати отримані результати на основі статистичних засобів автоматизованого аналізу середовища MOODLE.

Для оцінювання якості тестових матеріалів використовувалися статистичні засоби автоматизованого аналізу характеристик тесту навчального середовища MOODLE (одна з експериментальних груп проходила тестування у системі MOODLE 2.5.x <http://www.moodle-student.ii.npu.edu.ua/>), які дозволили визначити відповідні показники якості, такі як: середньоквадратичне відхилення, значення асиметрії розподілу, значення ексцесу розподілу, коефіцієнт внутрішньої узгодженості, помилку відношення, стандартну помилку, успішність тестових завдань, призначену та ефективну вагу, індекс дискримінації та деякі інші параметри якості тестових завдань (докладно процедура автоматизованого аналізу якості тестових завдань описана у додатку В).

Наведемо приклади тестових завдань різних типів, використаних у тестуванні на констатувальному етапі дослідження (тести у повному обсязі наведений у додатку Б): завдання на поодинокий чи множинний вибір:

1. Надайте визначення поняття «музично-виконавська інтерпретація» (виберіть одну відповідь):
  - а. опис музики засобами вербальної чи будь-якої іншої немусичної мови;
  - б. нове прочитання твору під час його виконання;
  - в. адаптація виконавцем до власних вимог нотного тексту музичного твору;
  - г. музичне перероблення художнього матеріалу твору чи його фрагмента.
  
2. Як ви розумієте загальне поняття «інтерпретація»? (виберіть декілька відповідей):
  - а. це фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, що об'єктивуються в знаковій або чуттєво-наочній формі;
  - б. це основа будь-якого процесу комунікації, коли треба тлумачити наміри і вчинки людей, їхні слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи;
  - в. це творчий процес тлумачення художнього твору;
  - г. це аналітичний доказ смислу і специфіки твору, що розглядається з урахуванням світогляду митця, його зв'язків із сучасною епохою та існуючою культурно-художньою традицією.
  
3. Специфіка музичного виконавства визначається багатьма ознаками й властивостями, серед яких:
  - а. засоби музичної виразності;
  - б. особливості музичного стилю;
  - в. форми музично-виконавської діяльності;
  - г. організація музично-виконавської діяльності.

Приклади тестових завдань, розташованих у модулі «Тест» системи MOODLE, а саме: тестові завдання на поодинокий чи множинний вибір

(тестове завдання на встановлення відповідності та тестове завдання типу «Вбудовані відповіді») зображенні у додатку Б на рис. 1 та 2.

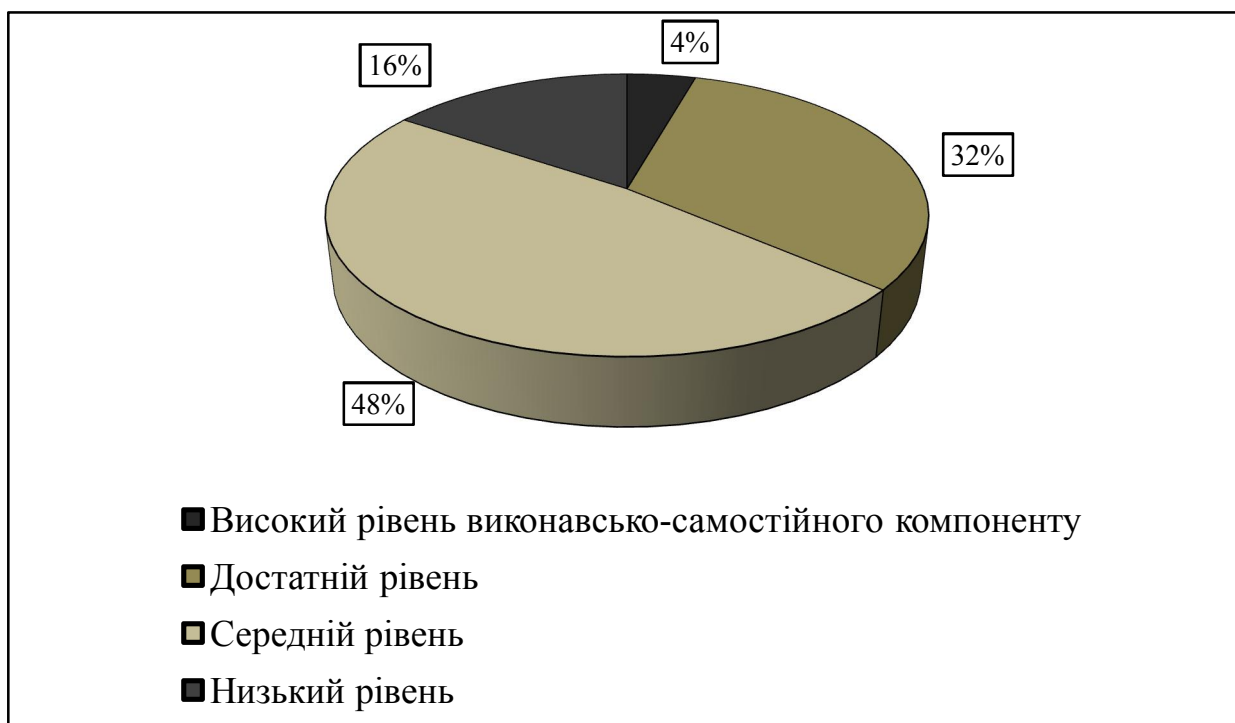
Отже, сформованість виконавсько-самостійного компонента готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання перевірялася за допомогою тестування, творчих завдань (створення аналітичних етюдів для перевірки уміння здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для дітей), тощо. Результати експериментальної роботи наведені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

*Рівні сформованості виконавсько-самостійного компоненту готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на констатувальному етапі педагогічного експерименту*

Рівні	Абс. число	%
Високий	14	4,4
Достатній	102	31,9
Середній	154	48,1
Низький	50	15,6

Схематичне зображення рівнів сформованості виконавсько-самостійного компонента готовності майбутнього вчителя музики до інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання на констатувальному етапі експериментальної роботи зафіксовано на рисунку 3.3 у вигляді діаграми.



*Рис.3.3 Результати сформованості виконавсько-самостійного компонента готовності майбутнього вчителя музики до інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання на констатувальному етапі педагогічного експерименту (у %).*

Для діагностування творчо-продуктивного компонента готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності звернемося допедагогічної тестології. З цією метою нами використано серію творчих завдань (створення аналітичних етюдів для перевірки готовності студентів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності) та творчих проєктів, а саме: «Світ моїх музичних вражень», «Пори року», «Фортепіанна музика С. Прокоф'єва» та ін. з вербальним повідомленням та музично-виконавським показом задля діагностування творчо-продуктивного компонента. Для прикладу наводимо тестові завдання з короткою відповіддю, яку слід обрати із запропонованих варіантів:

I. Узагальнене відтворення виразними засобами музичного мистецтва явищ дійсності та духовного світу людини – це:

- а. музичний образ,
- б. музичний твір,
- в. зміст музичного твору,
- г. художньо-емоційна система музичного твору).

II. Завдання на встановлення відповідності: приведіть у відповідність групи музично-виконавських здібностей.

Психомоторні здібності музиканта	а. м'язова сила виконавського апарату музиканта; б. оволодіння різноманітними засобами звуковидобування; в. швидкість, спритність й координація рухів;
Надійність виконавця-інструменталіста	г. бездоганність виконання концертної програми; д. саморегуляція, стабільність, психоемоційна стійкість;
Артистизм	е. сценічне перетворення як здатність виконавця-інструменталіста діяти за логікою змісту музичного образу; ж. сценічні рухи; з. сценічна увага як зосередженість музиканта на сценічному виконанні

Тестові завдання на множинний вибір передбачали з чотирьох відповідей за конкретне запитання (наприклад, надайте за власним переконанням, визначення поняття «музично-виконавська інтерпретація», а саме: а) музичне оброблення художнього матеріалу музичного твору чи його фрагменту; б) нове прочитання музичного твору під час його виконання; в) адаптація виконавцем до власних можливостей виконання нотного тексту музичного твору; г) аналіз та опис музичного твору вербальними чи будь-якими іншими немусичними засобами).

Приклади тестових завдань на множинний вибір наведено у додатку Б на рис. 3.

За правильне виконання кожного тестового завдання нараховувався 1 бал (максимальний бал тестування – 20). Наведемо розподіл балів за рівнями:

- Низький рівень – 12 – 14,5 балів;  
 Середній рівень – 15 – 16,5 балів;  
 Достатній рівень – 17 – 18,5 балів;  
 Високий рівень – 19 – 20 балів.

Отже, для діагностування творчо-продуктивного компонента готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання на констатувальному етапі педагогічного експерименту, як домінуючий, нами використовувався метод творчих проєктів з вербальним повідомленням та музично-виконавським показом. Результати діагностування творчо-продуктивного компонента готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання на констатувальному етапі педагогічного експерименту наведені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

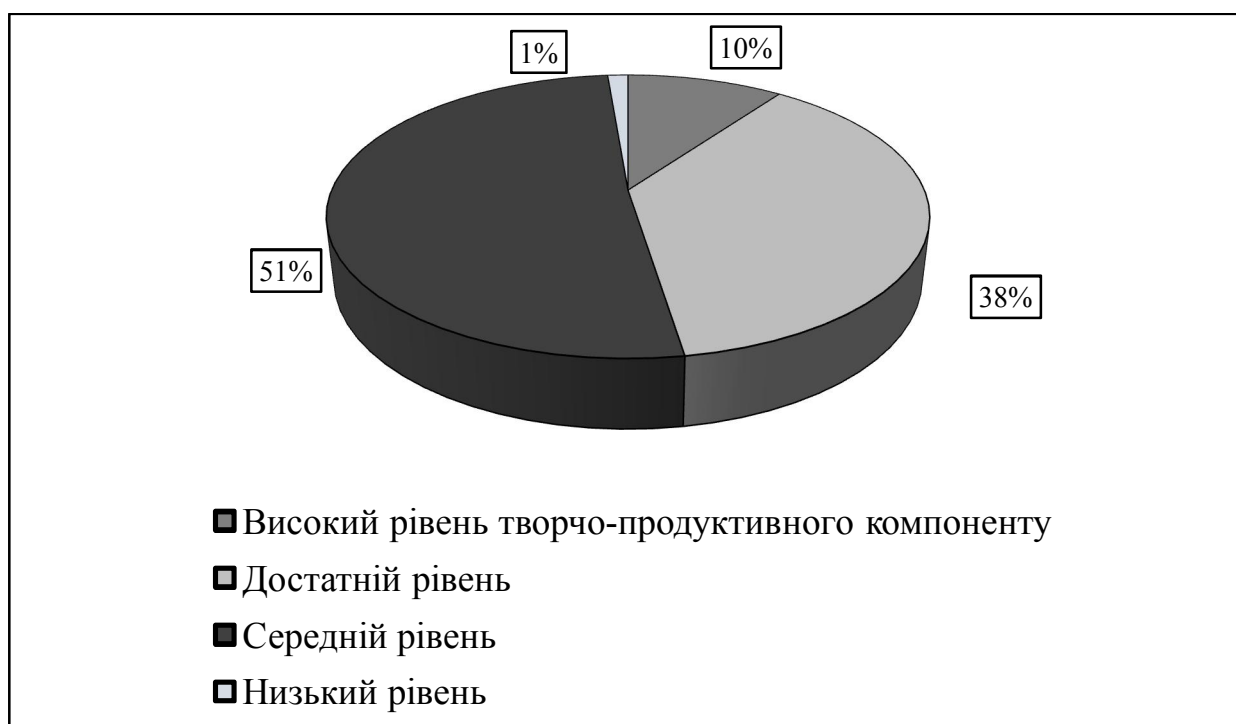
*Рівні сформованості творчо-продуктивного компонента готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на констатувальному етапі педагогічного експерименту*

Рівні	Абс. число	%
Високий	32	10
Достатній	120	37,5
Середній	164	51,2
Низький	4	1,3

Схематичне зображення рівнів сформованості виконавсько-самостійного компонента готовності майбутнього вчителя музики до інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання на



констатувальному етапі експериментальної роботи зафіксовано на рисунку 3.4 у вигляді діаграми.



*Рис.3.4 Результати сформованості творчо-продуктивного компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання на констатувальному етапі педагогічного експерименту (у %).*

Аналіз результатів тестування майбутніх учителів музики – студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв засвідчив загальний низький та середній рівень та невеликий обсяг знань у галузі музично-виконавської інтерпретаційної діяльності. Переважна більшість досліджуваних (82 %) показали низький та середній рівень готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності. Отже, загалом, показники сформованості готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання на констатувальному етапі експерименту виявилися на середньому та низькому рівнях.

Проведена експериментальна робота дозволила дати характеристику низькому, середньому, достатньому та високому рівнях готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання. У відповідності до виокремлених у дослідженні компонентів готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної роботи, критеріїв і показників їх сформованості, а також на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень з проблеми визначення рівнів навченості суб'єктів освітнього процесу, було визначено чотири рівні сформованості досліджуваного педагогічного феномена.

**Високий** рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання виявили 6,5% студентів. Ці студенти продемонстрували високу зацікавленість здійсненням інструментально-виконавської діяльності, розуміння значущості формування мистецько-професійного тезаурусу, вмотивованість у набутті інтерпретаційних знань, умінь і навичок, сформованість потреби у здійсненні інструментально-виконавської (фортепіанної) діяльності, адекватну самооцінку, потяг до саморозвитку й самовдосконалення. Студенти високого рівня продемонстрували глибокі загальнокультурні й специфічні музичні та музично-інтерпретаційні знання, сформовані виконавсько-інтерпретаційні вміння, розвинене музично-аналітичне й образне мислення, уміння створювати переконливі інтерпретації музичних творів.

**Достатній** рівень виявили 27,5% майбутніх учителів музики, яких характеризувало досить позитивне відношення до музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, проте не завжди стійкою була у них зацікавленість майбутньою професією. У студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів були наявні досить глибокі загальнокультурні й специфічні музичні та музично-інтерпретаційні знання, сформовані виконавські вміння, розвинене музичне й аналітичне мислення, проте

відзначалася пасивність під час вирішення творчих виконавських завдань, їх інтерпретації музичних творів були дещо формалізовані, здатність до професійного самовдосконалення певною мірою обмежена. Мотиваційна спрямованість на роботу з учнями в умовах педагогічної практики була дещо скутою.

**Середній** рівень показали 52,1% студентів, у яких спостерігалася слабка зацікавленість у музично-виконавській інтерпретаційній діяльності як одному з видів професійної діяльності майбутнього вчителя музики. Студенти факультетів мистецтв педагогічних університетів, яких нами віднесено до середнього рівня задовільно застосовували музичні знання і специфічну музичну термінологію, проте не могли вільно оперувати ними. Музично-аналітичні навички виявилися слабо сформованими, орієнтація в прийомах і методах музично-інтерпретаційної діяльності поверхневою, уміння здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль у процесі здійснення виконавської інтерпретації музичного твору недостатніми.

**Низький** рівень виявили 13,9% студентів. Цей рівень характеризувався низьким і нестійким характером мотивації до здійснення музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, обмеженістю мистецько-професійного тезаурусу. У студентів, яких нами віднесено до низького рівня готовності до виконавсько-інтерпретаційної діяльності була майже відсутня техніка художнього виконання, володіння комплексом засобів музичної виразності було недостатнім. Також не була виявлена потреба у творчому самовираженні, слабо проявилася здатність до сценічно-емпатійного перевтілення, виконавська рефлексія і творча ініціатива. Загалом студенти, яких нами віднесено до низького рівня готовності до виконавсько-інтерпретаційної діяльності довели неспроможність здійснювати аналіз-інтерпретацію виконуваного музичного твору. У таблиці 3.6 надані характеристики рівнів сформованості/готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання.

Таблиця 3.2

*Рівні готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання*

Рівень	Характеристика
Високий	<p>Студенти стійко зацікавлені здійсненням інструментально-виконавської діяльності (фортепіанним виконавством), усвідомлюють значущість формування професійного тезаурусу, набуття інтерпретаційних знань, умінь і навичок, формування потреби у здійсненні інструментально-виконавської (фортепіанної) діяльності.</p> <p>Характерні глибокі загально-культурні й специфічні музичні та музично-інтерпретаційні знання; сформовані виконавські вміння; розвинене музичне й аналітичне мислення; інтерпретації музичних творів переконливі.</p> <p>Яскраво виражений інтерес до майбутньої професійної, зокрема виконавсько-інтерпретаційної діяльності, характерна адекватна самооцінка, потяг до саморозвитку й самовдосконалення.</p>
Достатній	<p>Студентів характеризує в цілому позитивне відношення до музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, проте не завжди стійка зацікавленість у майбутній професії вчителя музики.</p> <p>Наявні досить глибокі загальнокультурні й специфічні музичні та музично-інтерпретаційні знання; сформовані виконавські вміння; розвинене музичне й аналітичне мислення, відзначається пасивність під час вирішення творчих виконавських завдань; інтерпретації музичних творів формалізовані, здатність до професійного самовдосконалення обмежена.</p>
Середній	<p>Слабка зацікавленість у музично-виконавській інтерпретаційній діяльності як одного з важливих видів фахово-інструментальної діяльності студентів.</p> <p>Застосування знань та спеціальної музичної термінології на</p>

	<p>практиці задовільне, проте здатність вільного оперування ними у вирішенні різних інтерпретаційних завдань майже відсутня. Характерне неглибоке володіння музично-історичним тезаурусом, слабо сформовані музично-аналітичні навички, поверхнева орієнтація в прийомах і методах музично-інтерпретаційної діяльності.</p> <p>Недостатня сформованість умінь здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль у процесі здійснення виконавської інтерпретації музичного твору</p>
Низький	<p>Невиразний і нестійкий характер мотивації до здійснення музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, обмеженість мистецько-професійного тезаурусу, відсутня техніка художнього виконання, низьке володіння комплексом художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності (музичне інтонування, артикуляційна та аплікатурна досконалість виконання тощо), недостатня розвиненість музично-аналітичного мислення.</p> <p>Неспроможність здійснювати аналіз-інтерпретацію виконуваного музичного твору. Спостерігається нездатність до самооцінки.</p>

Отже, відзначимо, що діагностування кожного компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання передбачає використання відповідних форм й методів: визначення усвідомлення майбутніми музикантами-педагогами значущості набуття інтерпретаційних умінь було проведено на основі спеціально розроблених опитувальників та тестів (додатки А; Б); змістовність мистецького тезаурусу студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів вимірювалася з використанням методів тестування й творчих завдань (додатки Б; В); діагностування механізмів самореалізації майбутніх учителів музики у процесі підготовки самостійної музично-інструментальної концепції твору педагогічного репертуару, який передбачає вербальне повідомлення та музично-виконавський показ було проведено за допомогою тестових завдань (додатки В; Д).

За розробленими вище параметрами нами був проведений контрольний етап дослідно-експериментальної роботи, який дозволив зафіксувати стан сформованості готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання за допомогою тесту локусу контролю на констатувальному етапі експерименту (див. таблицю 3.7).

Таблиця 3.7

*Рівні діагностованих параметрів готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на констатувальному етапі експериментальної роботи*

Рівні діагностованих параметрів	Групи досліджуваних та результати констатувального експерименту	
	контр. група	експер. група
Параметри локусу контролю (у %)		
Високий	6, 7 %	6, 3 %
Достатній	27, 2 %	27, 8 %
Середній	52 %	52, 1 %
Низький	13, 7 %	13, 9 %

Зведенні показники діагностики сформованості готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання на констатувальному етапі експерименту засвідчили домінування середнього та низького рівнів у контрольній та експериментальній групах (таблиця 3.7).

Таблиця 3.7

*Зведені показники сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання(констатувальний етап дослідження)*

Рівні	Критерії сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання								Зведені показники	
	Мотиваційно-спрямован.		Когнітивно-оцінювальн.		Виконавсько-самостійний		Творчо-продуктивн.		Абс. число	%
	Абс. числ.	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%		
Високий	24	7,5	12	3,7	14	4,4	32	10	20	6,5
Достатній	108	33,8	22	6,9	102	31,9	120	37,5	88	27,5
Середній	165	51,5	185	57,8	154	48,1	164	51,2	167	52,1
Низький	23	7,2	101	31,6	50	15,6	4	1,3	44	13,9

Отже, виконавсько-інтерпретаційна робота майбутнього вчителя музики є самостійним видом художньо-творчої діяльності та стрижневим елементом виконавсько-інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв у закладах вищої музично-педагогічної освіти, саме вона забезпечує їх ґрунтовну фахову підготовку до подальшої практичної роботи з учнями. Проведена діагностична робота дозволила розробити й впровадити поетапну методику формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання.

Вірогідність результатів діагностувального експерименту з формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання доведена за допомогою дисперсійного аналізу методом рейтингового вивчення в системі оцінювання якості вищої мистецької освіти.

### **3.2. Поетапна методика формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності та результати формувального експерименту**

Проведення констатувального зрізу дало підстави стверджувати превалювання середнього та низького рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання.

Формувальна робота, у якій брали участь 165 студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, здійснювалася упродовж чотирьох етапів (інформаційно-пошукового, регулятивно-виконавського, оперативного-рефлексивного, проєктивно-креативного) й спрямовувалася на формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, вдосконалення техніки художньо-інструментального виконання музичних творів, відпрацювання художньо-інтерпретаційних умінь студентів у процесі індивідуальних та групових занять з курсів основного музичного інструменту, ансамблю і концертмейстерського класу, художньо-педагогічної інтерпретації тощо. Серед впроваджених методів музичного навчання ефективним виявилось створення діагностичної карти-характеристики кожного студента, залученого до формувального експериментального дослідження, з визначенням музично-виконавських та технічних даних, репертуарного списку, з аналізом сольного виступу тощо (метод «професійне портфоліо»); створення аналітичних етюдів виконуваних інструментальних творів із залученням методу аналізу-інтерпретації, який сприяв підвищенню активності студентів факультетів мистецтв у цій роботі.

Проведення формувального етапу експериментальної роботи для перевірки упродовженого методичного забезпечення щодо формування готовності студентів до інтерпретаційної діяльності відбувалось на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені



М.П.Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Термін проведення формувального експерименту охоплював з 2014 по 2016 навчальний рік, брали в ньому участь 165 студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Перебіг формувального експерименту передбачав наступні заходи:

- відповідно до кожного із структурних компонентів окреслення змісту етапів формування готовності до інтерпретаційної діяльності студентів факультетів мистецтв;
- визначення й упровадження комплексу форм, методів, засобів і прийомів для кожного з етапів;
- перевірка експериментальним шляхом ефективності запропонованого методичного забезпечення;
- на основі порівняння отриманих статистичних даних у контрольній і експериментальній групах, а також на констатувальному та формувальному етапах експериментальної роботи проведення аналітичної діагностики щодо динаміки формування готовності до інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики.

На всіх етапах формувального експерименту були проведені контрольні зрізи з метою вимірювання кожного компоненту готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання. На формувальному етапі до експериментальної роботи були залучені студенти контрольних та експериментальних груп (165 осіб (83:82)). Майбутні вчителі музики, які входили до контрольних груп працювали за традиційними методиками, усталеними схемами. Вони відвідували індивідуальні та групові заняття з курсів основного музичного інструменту, ансамблю і концертмейстерського класу, художньо-педагогічної інтерпретації та інші, що відповідало типовим навчальним планам (кількість кредитів, відведених на вивчення кожної дисциплін, збігалася в усіх випадках). Заняття зі студентами контрольних груп проводилися традиційними методами, без залучення інноваційних методик, інформаційно-

комунікаційних технологій. Студенти, які склали експериментальні групи працювали за розробленою нами поетапною методикою.

Вивчення сформованості досліджуваного педагогічного феномена проводилося із застосуванням наступних методів:

-анкетування та опитування («Спрямованість особистості» (методика В. Смекала, М. Кучера в авторській модифікації), «Здатність до самоаналізу» (модифікація методики самоставлення В. Століна і С. Пантелєєва), «Визначення типу майбутньої професії» (методика Е. Климова), «Опитувальник професійних переваг» (методика Дж. Голанда);

- інтерв'ювання (майбутніх учителів музики та провідних музикантів-педагогів;

- тестування (з реалізацією в умовах віртуального навчального середовища MOODLE, яке надає можливість здійснити оцінювання якості тестових матеріалів, а також проаналізувати отримані результати на основі статистичних засобів автоматизованого аналізу середовища MOODLE);

- творчих завдань, аналітичних етюдів, тощо з використанням творів музично-педагогічного репертуару для учнів;

- методу аналізу-інтерпретації творів мистецтва (Л. Масол), збагаченого індивідуальним асоціативно-емоційним досвідом виконавця, пов'язаним із пошуком особистісно значущих смислів, співзвучних духовному досвіду слухачів;

- художньо-творчих проектів («Світ моїх музичних вражень» та ін., із вербальним повідомленням та музично-виконавським показом);

- метод «професійне портфоліо»;

- метод створення художнього історико-культурного контексту;

- аналітичний тренінг;

- методи заохочення до інтерпретаційної діяльності;

- метод аналізу-інтерпретації музичних творів та ін.

За результатами дослідження інструментально-виконавської інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики в логіці формування

мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання, було впроваджено такі етапи: інформаційно-пошуковий, регулятивно-виконавський, оперативно-рефлексивний, проєктивно-креативний.

*Інформаційно-пошуковий* етап сприяв реалізації комплексу діагностичних методів, зокрема опитування, анкетування, тестування тощо; створенню діагностичної карти-характеристики кожного студента, залученого до педагогічного експерименту з визначенням музично-виконавських та технічних даних, репертуарного списку, з аналізом сольних виступів, тощо. Метою інформаційно-пошукового етапу є створення вектору особистісної спрямованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів; набуття умінь саморегуляції у процесі отримання особистісного досвіду художньо-творчої інтерпретації на основі спеціально розроблених форм, методів, засобів і прийомів в якості інструментарію комплексного педагогічного впливу.

*Регулятивно-виконавський* етап націлений на розвиток позитивного ставлення до музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, розвитку художньо-інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики у процесі інструментального (фортепіанного) виконавства, створення аналітичних етюдів виконуваних творів із залученням методу аналізу-інтерпретації. Зміст регулятивно-виконавського етапу включав розвиток здатності майбутніх учителів музики до оцінювання результатів власних інтерпретаційних намірів щодо повноцінного розкриття творчого задуму композитора, створення художнього образу шляхом визнання успіхів і недоліків інтерпретаційної діяльності.

*Оперативно-рефлексивний* етап спрямований на активізацію механізмів самопізнання, самореалізації майбутніх учителів музики, формування умінь і навичок самовдосконалення як технічної, так художньо-

майстерної інструментальної підготовки націленої на створення виразної інтерпретації різноманітних музичних творів. На оперативно-рефлексивному етапі відбувалось усвідомлення майбутніми вчителями музики цінності мистецьких творів, а також цілеспрямований розвиток умінь виконавської надійності як важливого чинника інтерпретаційної роботи.

*Проективно-креативний* етап націлений на творчу реалізація набутих умінь і навичок музично-виконавської інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання. Зміст цього етапу передбачає: розвиток інтерпретаційних умінь на основі відпрацювання мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо, щодо творів запланованих для опрацювання у процесі інструментального навчання; створення плану самостійної інтерпретаційної роботи; педагогічне стимулювання студентів до самостійного практичного застосування вмінь самоаналізу власної інтерпретаційної діяльності.

Процесуальна основа формувального експерименту базувалась на виокремленні обґрунтованих за результатами констатувального експерименту компонентів готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності з метою унаочнення і конкретизації структури їх методичної організації. У нормативному навчально-виховному процесі кожен з визначених компонентів означеного педагогічного явища існує у тісному взаємозв'язку і взаємовпливі, що й створює комплексну систему.

На всіх етапах формувального експерименту основними методами, що впливали на формування виокремлених структурних компонентів готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання (мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного) виявлено методи: творчих завдань; «професійного портфоліо»; аналітичних тренінгів; створення художнього історико-культурного контексту; аналізу-інтерпретації музичних творів; метод художньо-творчих проєктів, тощо. Визначені методи позитивно вплинули на формування готовності майбутнього вчителя музики

до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, сприяли вдосконаленню особистісно-духовної сфери майбутніх фахівців, вдосконаленню техніки художнього виконання, відпрацювання художньо-інтерпретаційних умінь студентів, їх здатності до сценічного перевтілення, рефлексії тощо. Ефективним методом інтерпретаційної діяльності студентів нами було визнано спеціально створений комплексний аналітичний тренінг. Означений тренінг оптимально застосовувати під час індивідуальних занять з інструментального навчання.

Напершому, інформаційно-пошуковому етапі формувального експерименту нами було з'ясовано, що правильне виявлення фахових інтересів та схильностей є важливим прогностичним чинником успішної професійної діяльності в майбутньому. На цьому етапі важливим було створення діагностичної карти-характеристики інструментального навчання кожного студента, залученого до педагогічного експерименту з визначенням музично-виконавських та технічних даних, тощо.

На інформаційно-пошуковому етапі дослідно-експериментальної роботи важливо було виробити у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів позитивне емоційне супроводження щодо набуття ними виконавсько-інтерпретаційних умінь у процесі інструментальної діяльності. На основі роз'яснення сутності і мети формування вищезазначених умінь, розвитку мотиваційних прагнень майбутніх учителів музики до інтерпретаційної діяльності на цьому етапі відбувалось не лише загальне інформування студентів у сфері досліджуваної проблеми, а й безпосередньо у сфері відповідних форм, методів, засобів і прийомів педагогічного впливу. Широке використання особистісно зорієнтованого підходу давало змогу нам з'ясувати характер труднощів, що виникали у процесі інструментальної підготовки, корегувати їх та створювати можливість скласти персоналізовані рекомендації організаційного і навчально-методичного характеру. Схарактеризуємо використання основних

методів дослідно-експериментальної роботи на формуючому етапі експерименту.

Методи *заохочення* до інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики часто застосовувалися нами разом із методом демонстрації інструментальних творів. На індивідуальних заняттях в класі основного інструменту вельми ефективними для активізації інтересу до інтерпретаційної діяльності виявилось поєднання методів вербального схвалення інтерпретацій, створених студентами із демонстрацією ним інструментальних творів у тій чи іншій інтерпретації з подальшою рекомендацією їх до участі у святкових заходах факультету мистецтв тощо.

Метод *створення історико-культурного контексту* передбачає так зване контекстне вивчення музики, своєрідний «вихід» за межі музичного мистецтва, дозволяє зануритися в культуру конкретної історичної епохи, що створює умови для подальшого аналізу специфіки виконавства та особливостей відтворення музичного матеріалу представниками різних виконавських шкіл, течій, стильових напрямів.

У ході дослідження власне виконавській інтерпретації студентів передували інші види інтерпретаційної діяльності, серед яких виокремлена була, перш за все вербалізація – переведення звукових понять і категорій на вербальну мову, що стає основою тлумачення, пояснення, опису (усного чи письмового) змісту музичного твору, тобто переведення із однієї системи мови (музичної) в іншу (знаково-сміслову).

Метод створення історико-культурного контексту дозволяє студентам ознайомитися з історичними та культурними цінностями того часу, він призводить до інтеріоризації знань, переведенню змісту художніх явищ в особистісно значущі, надихає на багатоваріантність смислових інтерпретацій культурного контексту. До того ж цей метод дозволяє залучити різновиди інтерпретаційної діяльності, пов'язані з іншими видами мистецтва: вербально-змістова інтерпретація (засіб створення емоційної драматургічної концепції музичного твору на основі синтезу музичної думки з літературно-

поетичною); візуально-асоціативна, що забезпечує інтерпретаційні паралелі музики та живопису, стильових, жанрових одиниць художніх творів; акторська, яка побудована на органічному синтезі виконавської та акторської майстерності та набуває особливої значущості під час власне виконавської інтерпретації музичного твору перед аудиторією. Відзначимо, що на доцільність використання вищеназваних видів інтерпретації вказує О.Ляшенко [93].

З цієї позиції метод створення історико-культурного контексту художньо-музичного твору наближається до відомого в культурології методу культурологічної інтерпретації (Н.Симбірцева), який відкриває можливість опанувати історико-культурний контекст мистецького твору, який оточує текст культури: набути уявлення про тенденції часу, настрої суспільства, моду, соціально-культурні практики, звичаї, традиції тощо. З методом створення історико-культурного контексту використовувався метод залучення засобів інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мультимедіа.

Як відомо, для створення повноцінної виконавської інтерпретації, занурення у зміст музичного твору, необхідна не лише технічна досконалість, а професійна виконавська майстерність, рівень якої прямо залежить від цілого комплексу музичних знань, умінь, сформованих естетичних потреб, ціннісних орієнтацій, інших якостей особистості. Тож виконавець має знати та систематизувати музичні форми в їх історичному розвитку, бути ознайомленим із інструментознавством, і власне музичною літературою (біографії композиторів, інформацію про окремі твори, тощо), розуміти проблеми музичної естетики, розвитку художніх напрямків і творчих шкіл, вивчати різні аспекти впливу композиторської творчості на духовне життя суспільства.

Музично-інструментальна виконавська діяльність передбачає використання міждисциплінарних зв'язків з історією, літературою, культурологією, різними видами мистецтва (живописом, театром, кіно, хореографією). Отже, музично-виконавська інтерпретаційна діяльність є

одним з найбільш різнопланових видів музичної діяльності, який включає значний обсяг інформації.

Розроблена нами серія творчо-навчальних завдань була спрямована на формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності й включала:

- підготовку міні-бесід про авторів музичного твору з цікавими повідомленнями про їх життя та творчу діяльність;
- підбір та коментування предметних малюнків, експонатів, які характеризують епоху, що зображена у музичному творі;
- підбір творів мистецтва (адекватних задуму автора хорového твору, що вивчається), які б допомогли викликати гедоністичні почуття у слухачів, приготуватися до коментування цих творів, тощо.

На кожному з етапів формувального експерименту нами перевірялася ефективність визначених форм та методів формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання, здійснювалися контрольні зрізи, які охоплювали:

- творчі завдання;
- комплексні тести;
- опрацювання результатів різних форм звітностей студентів (академконцертів, заліків, екзаменів), що допомогло простежити динаміку формування досліджуваного педагогічного явища у студентів контрольних та експериментальних груп.

У процесі експериментальної роботи, яка проходила за модульною технологією, враховувалися всі можливі види навчальної діяльності студента (приблизний план її основних видів зафіксований у таблиці 3.8). Рейтингові бали за виконання основних видів навчальної діяльності додавалися впродовж всієї роботи студента за матеріалами запропонованого модулю.

Таблиця 3.8



### Оцінювання основних видів навчальної діяльності (у балах)

№ п/п	Основні види навчальної діяльності за модульною системою	Кількість балів
1.	Виступ на семінарі з доповіддю, мікрофрагментом уроку	до 15
2.	Підготовка плану-конспекту навчального заняття	до 15
3.	Участь у колективних і групових формах роботи на заняттях (обговорення, дискусія)	5-10
4.	Виконання індивідуальних самостійних завдань на практичних заняттях	до 15
5.	Виконання тестових завдань, аналітичних етюдів	до 10
6.	Підготовка анотації на один з творів з шкільного репертуару	до 20
7.	Самостійна робота по розробці проекту і презентації Портфоліо	до 20
8.	Складання художньо-музичного виконавського плану інструментального твору	15-20

Перевірка сформованості кожного компонента досліджуваного педагогічного явища проводилася паралельно в експериментальних та контрольних групах за методиками, аналогічними констатувальному етапу дослідження з урахуванням специфіки проведення дослідно-експериментальної роботи на формуальному етапі експерименту.

У проведенні дослідно-експериментальної роботи на першому етапі формуального експерименту з метою формування показників мотиваційно-

спрямованого (сформованість потреби у здійсненні інструментально-виконавської діяльності; міра прояву зацікавленості здобувачів вищої освіти інструментальною роботою) та когнітивно-оцінювального компонентів(міра сформованості мистецько-професійного тезаурусу; ступінь вироблення умінь і навичок у галузі інструментально-виконавської інтерпретації) нам необхідно було виробити у студентів стійкий інтерес до мистецьких знань та інтерпретаційної діяльності; усвідомлення найближчої та кінцевої мети інструментального навчання; фахову спрямованість навчально-виконавської діяльності на досягнення спільного з учнями розуміння та пояснення мистецьких творів.

Навчальний процес на інформаційно-пошуковому етапі формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання супроводжувався роботою студентів над реалізацією різних видів діяльності. Складність такого поєднання викликала потребу застосування індивідуальних консультацій, вправ, тренінгів, проблемних ситуацій, що дозволило дотримуючись системності та поетапності щодо розвитку необхідних умінь й навичок.

Сучасні технології, зокрема засоби мультимедіа та інші комп'ютерні технології значно полегшують пошук інформаційних відомостей та дозволяють поглибити усвідомлення того чи іншого музичного явища за рахунок інших видів інформації (текстової, графічної, статичної та динамічної візуальної). З метою оптимізації формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання нами були залученні засобів ІКТ, що відбувалось у таких напрямках:

- ознайомлення (або поглиблене занурення) з життям і творчістю композитора, його окремими творами в мережі Інтернет;
- робота з науковими статтями; слухання аудіофайлів; перегляд відеоматеріалів, що забезпечує «занурення в епоху»;

- пошук музично-виконавських інтерпретацій твору у виконанні відомих та маловідомих піаністів з метою аналізу музично-виконавських засобів та порівняння авторських інтерпретацій;
- створення своєї версії вербальної інтерпретації, орієнтованої на конкретну аудиторію, на основі узагальнення інформації з різних Інтернет-джерел і проведення ґрунтовного аналізу композиторських і виконавських виражальних засобів;
- використання ресурсів нотних інтернет-бібліотек (перелік інтернет-бібліотек подано у додатку Ж);
- залучення електронного контексту мультимедійних енциклопедій та інших інформаційно-довідкових видань (перелік видань подано у додатку Ж);
- запис виконання музичного твору з використанням відео-камери чи телефону для подальшого аналізу виконавської інтерпретації (самостійно чи з викладачем);
- залучення візуальних асоціацій, пошук творів живопису й інших видів образотворчого мистецтва, використання асоціативних зв'язків, художніх аналогій для заглиблення інтерпретації змісту музичного твору.

Метод залучення засобів інформаційно-комунікаційних технологій сприяв розвитку певних умінь і навичок музично-інтерпретаційної виконавської діяльності майбутніх учителів музики:

- розвитку самостійності музичного мислення, оволодінню навичками самопрезентації та спілкування з різними аудиторіями;
- створенню «слухової моделі» виконавської інтерпретації музичного твору;
- формуванню уміння використовувати медіа під час навчання, критично оцінювати власну медіа-активність.

Отже, комп'ютерні технології під час експериментального дослідження стали для нас активним учасником творчого виконавського процесу, створювали додаткові джерела інформації й відігравали роль візуального

посібника, при цьому частково або повністю замінюючи спілкування майбутніх учителів музики з викладачем, на що справедливо вказують Л.Гаврілова [37, 58].

На інформаційно-пошуковому етапі ми намагалися створити діагностичну карту-характеристику кожного студента, залученого до експериментальної роботи з формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання.

До діагностичної карти студента були включенні:

- характеристика музично-виконавських та технічних здібностей (рівень володіння засобами фортепіанного виконавства);
- репертуарний список (виконувані твори з курсів «Основного музичного інструменту», «Ансамбля», «Концертмейстерського класу», «Додаткового музичного інструменту», «Художньо-педагогічної інтерпретації» та ін.);
- аналіз сольного виступу: артистичність, глибина осягнення художнього образу твору, художність і виконавська майстерність, художність та переконливість інтерпретації;
- аналіз виконання твору педагогічного репертуару: глибина вербального повідомлення, грамотність аналізу музичної форми й засобів музичної виразності;
- самооцінка власної виконавсько-інтерпретаційної майстерності.

Під час експериментальної роботи до діагностичної картки кожного студента записувалися нові дані, розширювався репертуарний список, зростав рівень виконавських здібностей, додавалися аналітичні характеристики сольних виступів, поглиблювалася рефлексивна діяльність. Робота з діагностичною картою-характеристикою студентів допомогла спостерігати за динамікою змін, які відбувалися в ході формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання.

*Регулятивно-виконавський* етап формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання охоплював розвиток інтерпретаційних умінь студентів факультетів мистецтв, що сприяло більш осмисленому виконанню ними музичних творів.

З метою розвитку позитивного ставлення до музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, зокрема фортепіанного виконавства, формування мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської (фортепіанної) інтерпретаційної діяльності, використовувалися аналітично-інтерпретаційні методи, зокрема створення аналітичних етюдів виконуваних творів та метод аналізу-інтерпретації творів.

Як відомо, аналіз музичних творів – це особливий вид музичної діяльності, який пов'язаний практично з усіма іншими видами та забезпечує їх успішне здійснення (розвиток навичок музичного сприймання, формування самостійності майбутніх музикантів-педагогів, розвиток умінь та професійної майстерності у здійсненні виконавської інтерпретації тощо). Тому аналітичні методи доцільно широко використовувати у формуванні готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального (фортепіанного) виконавства.

У проведенні дослідно-експериментальної роботи на другому етапі формувального експерименту для формування показників виконавсько-самостійного компонента (сформованість умінь здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль у процесі здійснення виконавської інтерпретації музичного твору; володіння технікою художнього виконання, комплексом художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності (музичне інтонування, використання темброво-акустичних особливостей інструменту, артикуляційна та аплікатурна досконалість виконання тощо) ми активно використовували такі види музично-аналітичної діяльності: цілісно-

музикознавчий, художньо-педагогічний, текстуально-аналітичний, аналіз-інтерпретація, інтонаційно-драматургічний аналіз, виконавський, порівняльний аналіз, тощо.

Цілісно-музикознавчий аналіз музичних творів на цьому етапі експериментальної роботи ми використовували з метою посилити значення музикознавчої інтерпретації музичних творів, що вимагало від реципієнта фундаментальних музично-історичних й музично-теоретичних знань, володіння усім технологічним арсеналом музикознавства, здатності до музичної інтерпретації та яскравих літературно-поетичним здібностей, оскільки розповідь про твір мистецтва має бути у певній мірі художньо-образною.

Застосувати на практиці володіння цим важливим видом інтерпретаційної роботи майбутні вчителі музики мали можливість у процесі проведення педагогічної практики з учнями загальноосвітніх шкіл. Художньо-педагогічний аналіз як провідний вид музично-аналітичної діяльності на уроках музики та у позаурочній роботі в сучасній школі дозволяв студентам оволодівати майстерністю виконання творів мистецтва з урахуванням вікових особливостей школярів, специфіки музичного розвитку і завдань музичного виховання.

Шляхом експертного оцінювання володіння художньо-педагогічним аналізом мистецьких творів студенти визначали вміння вчителя музичного мистецтва вести діалог з учнями, ставити грамотні й доцільні запитання у процесі слухання музики, формулювати завдання задля організації діяльності сприймання музики.

Використання на регулятивно-виконавському етапі експериментальної роботи аналізу-інтерпретації мистецьких творів, як різновиду музично-аналітичної діяльності, спиралося на науково-методичні рекомендації Л. Масол[104]. З позиції даних рекомендацій, студенти демонстрували переосмислення традиційних елементів процесу розвитку музичного сприймання школярів. Аналіз музичних творів для дітей, пропонований для

шкільного мистецького навчання, був збагачений індивідуальним асоціативно-емоційним досвідом майбутніх учителів музики, що було пов'язано з пошуком особистісно значущих смислів, співзвучних духовному досвіду учнів. Інтерпретаційний підхід до музично-аналітичної діяльності учнів (під час слухання чи виконання музичних творів) забезпечує високу духовність уроку музичного мистецтва і накреслює обрії естетичного саморозвитку учнів у майбутньому [104].

Широке використання інтонаційного аналізу на рефлексивно-виконавському етапі експериментальної роботи з метою формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності було спрямовано передусім на досягнення історико-стильових закономірностей музичних творів. За допомогою формуванню відповідних фахових знань і умінь (сформованість умінь диференціювати звуковий потік, вербалізувати свої враження, усвідомлювати, оперувати жанрово-стильовими інтонаціями) майбутні вчителі музики удосконалювали свої *знання* про інтонаційну природу музики і співвідносність змістовно-сміслових і формотворчих боків музичних творів; *уміння* виявляти основний смисл музичних творів; *уміння* зіставляти інтонаційний стрій творів різних авторів; *уміння* співвідносити аналізовані музичні твори за стилями та жанрами. Застосування інтонаційного аналізу дозволяє майбутнім учителям музики виробляти *уміння* узагальнювати, порівнювати, систематизувати, актуалізувати музично-історичні знання, формувати більш глибоке розуміння сутності музично-історичних процесів, художньо-виразних явищ.

На другому етапі дослідно-експериментальної роботи нами був використаний метод виконавського аналізу мистецьких творів, що є необхідним елементом інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики, адже кінцевою метою музикознавчого аналізу є створення гомоморфної моделі музичного твору у вигляді його вербального опису в тому чи іншому теоретичному аспекті – стильовому, жанровому, історико-культурологічному тощо. При цьому виконавська орієнтація дозволяє

майбутньому вчителю музики продовжити цей аналіз до побудови програми майбутнього звучання твору, що є кінцевою метою всього попереднього аналізу. Це дає можливість виконавцю відштовхуючись від нотного тексту як результату композиторської творчості та скласти програму майбутнього концертного виступу. У процесі цієї роботи майбутньому вчителю музики важливим було проаналізувати емоційні враження, що виникають у зв'язку з виконуваним твором, виділити в ньому суб'єктивно-асоціативний ряд та виявити його музично-естетичні ціннісні.

Наступним етапом регулятивно-виконавської роботи був інтонаційно-драматургічний аналіз (аналіз творів під час власної виконавської діяльності). У процесі цієї експериментальної роботи реципієнти віддавали перевагу художньому осмисленню змістовної сутності музичного твору, що об'єктивується в матеріально-звуковому виконанні (інтонаційно-драматургічний аналіз). Інтонаційно-драматургічний аналіз передбачає вивчення музичного твору з точки зору виконавського процесу, в результаті чого вибудовується його драматургічна лінія. На цьому етапі експериментальної роботи з формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання нами активно використовувався метод порівняльного аналізу (у контексті фортепіанного виконавства) як спосіб пізнання семантично-комунікативних зв'язків між композитором та виконавцем, який охоплював чотири етапи, а саме: реконструкцію, осмислення інтонаційно-драматургічної структури тексту музичного твору, відтворення музичної драматургії, її розширений аналіз.

Контрольно-коригуючий аналіз виконання музичного твору був визнаний нами як необхідний вид музично-аналітичної діяльності музиканта-виконавця, зорієнтований на усвідомлений контроль художньої й технічної довершеності виконавсько-інтерпретаційного втілення та оперативного коригування музично-виконавського процесу та його результату.



*Оперативно-рефлексивний* етап експериментальної роботи з формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності сприяв активізації механізмів самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконання інструментальних творів. На цьому етапі у проходженні музично-педагогічної практики майбутні вчителі музики спиралися на виконавське відчуття музичного твору, що щільно пов'язано з поняттям створення досконалої музичної інтерпретації. Узагальнення специфічних рис кожного з них дозволило знайти метод, який доцільно використовувати у процесі формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання в системі вищої музично-педагогічної освіти – це метод *створення аналітичних етюдів*.

Метод створення аналітичних етюдів є синтетичним методом, який узагальнює риси більшості схарактеризованих вище різновидів музично-аналітичної діяльності й дозволяє, на нашу думку, забезпечити ефективне здійснення аналітико-інтерпретаційної виконавської діяльності.

Майбутнім учителям музики на оперативно-рефлексивному етапі формувального експерименту пропонувалися завдання для самостійної роботи, а саме: створити аналітичний етюд – надати вербальну й виконавську аналіз-інтерпретацію музичного твору зі шкільної програми з музичного мистецтва (інтегрованого курсу «Мистецтво») у загальноосвітній школі. Для допомоги у цій роботі пропонувалися схеми-шаблони основних музичних форм, таблиці з алгоритмом поетапного аналізу творів, тощо. Ці завдання вимагали від студентів висловлення власних думок щодо інтерпретації емоційно-образного змісту музичного твору, трактування виконавського тексту, роздумів про засоби музичної виразності, їх композиційно-драматургічну організацію. До того ж під час аналізу музичних творів для дітей мали бути враховані педагогічні цілі й завдання, оскільки аналізовані твори входять до шкільного педагогічного репертуару. Після вербальної інтерпретації доцільно було створити власну виконавську інтерпретацію.

Наведемо приклад схеми-алгоритму аналізу простої форми музичного твору з вимогами до характеристики кожної частини (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Схема-алгоритм аналізу музичного твору  
(проста 3-частинна форма)**

<b>Етапи аналізу</b>	<b>Завдання</b>	<b>Зміст музично-аналітичної діяльності</b>
1 етап	Характеристика образно-емоційного змісту твору, визначення жанру, огляд тематизму	<ul style="list-style-type: none"> <li>- визначення музичної форми, її зв'язок із змістом, композиційно-драматургічні особливості; загальне визначення тематичного різновиду форми;</li> <li>- загальне визначення засобів виконавської виразності;</li> <li>- характеристика жанрових першоджерел, ладо-гармонічних особливостей (тональний план, «виразні» акорди, взаємодія стійкості та нестійкості, ладово напружені інтервальні звороти, типові структури акордів).</li> <li>- аналіз особливостей мелодичного руху та метро-ритму.</li> </ul>
2 етап	Аналіз виконавської семантики твору	<ul style="list-style-type: none"> <li>– характер звуковидобування (артикуляція, темброве забарвлення, педалізація);</li> <li>– особливості інтонування (розподіл інтонаційно-сислового навантаження всередині мотивів, фраз та в великих музичних побудовах, переінтонування тематизму);</li> <li>– фразування (прагнення до цілісності або дискретності тематичних елементів);</li> <li>– фактурна організація (диференціація, нашарування тощо);</li> <li>– темпо-ритм форми (тенденція до ритмічного об'єднання цілого, або до використання вільної агогіки, <i>rubato</i>);</li> <li>– динамічна партитура (використання</li> </ul>

		контрастної або хвильової динаміки, співвідношення та динамічний баланс в фактурних пластах).
3 етап	Характеристика 1-ї частини	<ul style="list-style-type: none"> <li>- визначення типу періоду; структура мелодії: схема її масштабно-синтаксичної побудови (періодичність (аааа), пара періодичностей (аавв); підсумовування; подрібнення; подрібнення із замиканням);</li> <li>- прийоми розвитку тематизму (точне повторення, варіювання (повторення зі зміною) теми, продовження (розростання) і скорочення теми, розробка, оновлення тематичного матеріалу).</li> <li>- аналіз кульмінації (спосіб досягнення кульмінації, взаємодія різних засобів виразності у момент кульмінації: ладових ступенів, ритмічного і мелодичного руху, гармонії, теситури, регістру, динаміки, артикуляції та ін.).</li> </ul>
4 етап	Аналіз середнього розділу	<ul style="list-style-type: none"> <li>– тематична будова: контрастна чи неконтрастна (характеристика нової теми або визначення прийомів розвитку тематизму 1-ї частини);</li> <li>– визначення структурного різновиду (середина-період, середина-зв'язка, середина-розвиток);</li> <li>– гармонічна будова середнього розділу, характеристика предикту до репризи;</li> <li>– аналіз кульмінації</li> </ul>
5 етап	Характеристика репризи, визначення відмінностей у порівнянні з 1-ю частиною форми	<ul style="list-style-type: none"> <li>– визначення динамічного різновиду репризи (статична, з варіюванням, динамічна з суттєвими змінами образу та жанрової природи тематизму);</li> <li>– структура репризного розділу (точне повторення, розширена чи скорочена реприза);</li> <li>– гармонічна будова (у порівнянні з 1-ю частиною).</li> </ul>

6 етап	Роль вступу та заключення (якщо є), характеристика інструментального супроводу (для вокальних творів)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– взаємозв'язок вступу й заключення з тематичним матеріалом; їх функції у формі;</li> <li>– зв'язок літературного тексту та музичного образу;</li> <li>– взаємодія інструментальної та вокальної партії</li> </ul>
7 етап	Виконавська драматургія твору	<ul style="list-style-type: none"> <li>– характер виконавського мислення (прагнення до тематичної єдності або виявлення будь-яких тематичних елементів з метою збільшення їх значущості в драматургії);</li> <li>– знаходження образно-сміслових центрів в драматургії, розподіл кульмінацій, використання пауз як формоутворюючого елемента (виявлення значущості пауз всередині та між розділами форми);</li> <li>– особливості виконавського „дыхання” (використання наскрізного, безперервного дихання, збільшення окремих розділів форми завдяки поширенню часових меж);</li> <li>– належність до будь-якого виконавського напряму, що визначаються характером виконавської техніки, приналежністю до виконавської школи, національністю</li> </ul>
8 етап	Узагальнення	<ul style="list-style-type: none"> <li>– особливості власної виконавської концепції твору, перевага емоційного, інтелектуального або раціонального тлумачення</li> </ul>

Отже, метод створення аналітичних етюдів є реалізацією структурно-інтегративного підходу до музично-аналітичної діяльності, що передбачає певний алгоритм:

- спочатку виокремити й схарактеризувати елементи художньої цілісності (з допомогою алгоритмічних схем і таблиць);
- потім виявити зв'язки між ними, їхню взаємодію;

- як результат, визначити нову якісну цілісність, специфічний художній результат.

Як влучно вказує Л. Масол, цей вид аналізу демонструє дотримання принципу діалогічності освіти, він сприяє розвитку критичного мислення, особистісно ціннісного ставлення до неоднозначних явищ мистецтва з домінуванням внутрішніх естетичних критеріїв їх оцінювання [104, 52], крім того створення аналітичних етюдів вимагає ґрунтовних знань та розвинених навичок різних видів аналізу музичних творів.

Робота над створенням аналітичних етюдів, інтерпретаційне тлумачення (вербальне й виконавське) художнього образу передбачає копітку працю над технікою художнього виконання, ґрунтовний аналіз засобів музичної виразності (мелодія, темп, динаміка, тембр, гармонія, тембр), використання художніх аналогій, вона призводить до розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості, асоціативно-образних уявлень, здатності до емпатійного перевтілення. Метод створення аналітичних етюдів є ефективним методом формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання в системі вищої музично-педагогічної освіти.

На всіх етапах дослідно-експериментальної роботи, й особливо на оперативно-рефлексивному етапі, серед методів музичного навчання майбутніх учителів музики ефективним виявилось метод створення діагностичної карти-характеристики кожного студента, залученого до формувального експериментального дослідження, з визначенням музично-виконавських та технічних даних, репертуарного списку, з аналізом сольного виступу тощо (метод «професійне портфоліо»); створення аналітичних етюдів виконуваних творів із залученням методу аналізу-інтерпретації.

Узагальнюючи вищезазначене основними методами, що впливають на формування виокремлених структурних компонентів готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання виявлено: метод «професійне портфоліо»; метод

створення художнього історико-культурного контексту; метод аналізу-інтерпретації музичних творів; метод створення аналітичних етюдів; художньо-творчих проєктів. Визначені методи позитивно вплинули на формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на оперативно-рефлексивному етапі дослідно-експериментальної роботи, що сприяло вдосконаленню особистісно-духовної сфери майбутніх фахівців, здатності до сценічного перевтілення, рефлексії, прагнення до творчої самореалізації, тощо.

*Проективно-креативний* етап експериментальної роботи націлений на творчу реалізація набутих умінь і навичок музично-виконавської інтерпретаційної діяльності з використанням інтерактивного методу проєктів. Формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на цьому етапі здійснювалось за показниками творчо-продуктивного компонента (готовність до творчої самостійності в інтерпретаційній роботі над музичними творами; розвиненість художньо-артистичної майстерності (сценічно-емпатійне перевтілення, самостійність, виразність, оригінальність інтерпретації).

На цьому етапі ефективним був метод самоаналізу (саморефлексії). Кожен студент – учасник педагогічного експерименту – мав провести саморефлексію після демонстрації результатів музично-аналітичної та виконавської діяльності на попередньому етапі. З цього приводу наводимо перелік художньо-виконавських та діяльнісно-операційних параметрів, які підлягали саморефлексії:

- ступінь художньої довершеності музичного виконання (художньо-інтонаційна визначеність, емоційно-образна виразність і драматургічна логічність розвитку художньо-змістовних процесів);

- міра технічної довершеності музичного виконання (відповідність використаних засобів виконавської виразності художній доцільності, технічна досконалість музично-виконавських прийомів втілення, скоординованість музично-слухових уявлень і технічних способів втілення);

- усвідомленість та узагальненість музично-аналітичної діяльності (правильність визначення композиційно-драматургічних особливостей твору та специфіки виконавської семантики);

- винайдення власної виконавської драматургії музичного твору;

- ступінь самостійності студентів у процесі виконавської музично-інтерпретаційної діяльності.

Метод самоаналізу створював умови для самовдосконалення майбутнього вчителя музики, творчої реалізації набутих ним інтерпретаційних умінь та навичок, поглиблення й збагачення його виконавської індивідуальності. Тож можна відзначити активізацію процесів виконавського самопізнання, самооцінювання й виконавської саморегуляції на проєктивно-креативному етапі формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання.

**Метод проєктів** набув особливого значення в процесі формувальної роботи з розвитку готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання.

Відомо, що запровадження проєктної діяльності в навчальний процес було започатковано відомим американським педагогом і філософом Дж. Дьюї та його послідовником В.Кілпатриком у 20-х роках ХХ століття[87]. Метод проєктів застосовувався в педагогічній практиці вітчизняних педагогів А.Макаренка, В.Сухомлинського [95; 160]й наразі набув надзвичайної актуальності й перспективності на сучасному етапі навчання і виховання, що засвідчено у наукових розвідках В.Андрєєва, А.Белкіна, В.Бербец, Н.Волкової, Л.Гаврілової, П.Гончарука, І.Єрмакової, І.Підласого, Ю.Трофімова, І.Якиманської та ін.[7; 20; 32; 37; 53; 138; 200].

Доречно зазначити, що проєктування (від лат. «projectus» – «кинутий уперед задум») вважається особливим видом інтелектуально-розумової діяльності, що зорієнтована на творче практичне застосування наявних знань і набуття нових та визначає створення прообразу, моделі майбутнього[161].

Поняття «проект» часто пов'язують з категорією «проблеми» і тлумачать як справжню ситуацію творчості, де людина перестає бути просто власником ідей, відмовляється від свого приватного, щоб отримати шанс натрапити на щось інше, наповнитися ним, виявити його у своїй творчості.

Особливу значущість творчої проектної діяльності відзначав С. Рубінштейн, називаючи її «специфічним способом учіння або оволодіння знаннями у процесі діяльності» [148, 312], й розглядаючи її як таку, що забезпечує цілісність педагогічного процесу, дозволяє в єдності здійснювати розвиток, навчання та виховання учнів. А. Хуторської, підкреслюючи актуальність навчальної проектної діяльності, визначає метод проектів як форму організації занять, що передбачає комплексний характер діяльності всіх учасників з метою отримання освітнього продукту за певний проміжок часу.

Зарубіжні науковці (Robert T. Howell та ін.) [207] розглядають метод проектів як один із ключових методів навчання у співробітництві (*collaborative approach*), за умов якого учні набувають та використовують набуті знання та вміння для вирішення реалістичних проблем у процесі ґрунтовного дослідження. Ураховуючи специфіку фахової підготовки майбутніх учителів музики, наведемо тлумачення поняття педагогічного проектування Н. Білової, яка розглядає його як цілеспрямовану поліфункціональну педагогічну діяльність зі створення теоретико-методично обґрунтованих проектів – інноваційних моделей цілісного навчального процесу, спрямованих на якісний результат професійного розвитку і саморозвитку майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва [23, 79]. Адже метод проектів забезпечує розвиток пізнавальних навичок, творчого й критичного мислення майбутніх фахівців, умінь самостійно прогнозувати й конструювати свої знання, орієнтуватися в художньо-інформаційному просторі.



З цієї позиції проектна діяльність майбутніх учителів музики (створення ними художньо-творчих проектів) передбачає передусім роботу в експериментальній групі, яка працює у кількох напрямках:

- художньо-інформаційному (пошук відомостей з обраної проблеми, скачування музики, пошук різних інтерпретацій музичних творів);
- технологічному (використання сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій для успішної реалізації проекту);
- змістовному (створення виконавської інтерпретації одного або циклу музичних творів на основі узагальнення діяльності двох інших напрямів).

Як засвідчили результати формувального експерименту активна участь студентів у художньо-творчій проектній діяльності приводить до набуття комунікативного досвіду художнього й міжособистісного спілкування, допомагає переборювати психологічні бар'єри в процесі спільної творчості, налагоджувати контакти з учнівською аудиторією, розв'язувати проблеми та завдання з перспективою на майбутню самостійну діяльність, сприяє самоактуалізації та самореалізації, розвитку мотиваційно-ціннісної та емоційно-інтелектуальної сфер особистості.

Проектна діяльність передбачає поетапну дослідницько-пошукову роботу студентів: визначення теми художнього проекту, її актуальність, мету, завдання; добір відповідного художнього матеріалу; обговорення й складання драматургічного плану; вивчення художніх творів; реалізація творчого задуму, обговорення, підбиття підсумків [125, 149]. Інтегрований метод художніх проектів як одна з технологій компетентнісного й особистісно зорієнтованого навчання спрямований на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток креативної сфери, формування професійних особистісних якостей у процесі самоосвіти й передбачає використання широкого спектра проблемних, дослідних, пошукових методів, зорієнтованих на практичний результат, що має бути значущим для того, хто його проектує, й для того, на кого він спрямований.

Метод проектів, використаний на проективно-креативному етапі формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання, є інтегрованим за своєю сутністю і передбачає інтеграцію різних знань (загальнокультурних, художньо-педагогічних, музично-теоретичних, художньо-виконавських тощо) та різних видів музичної діяльності (сприймання музики, її різноаспектний аналіз, інтерпретація та ін.) для розв'язання ключової проблеми – створення переконливої творчої виконавської інтерпретації музичного твору. Як зазначає О.Олексюк, володіння достатнім знаннєвим обсягом, художньо-інтерпретаційними, творчо-прогнозувальними та комунікативними вміннями й, генеруючи при цьому нові ідеї, надає можливість засвоїти нові способи художнього спілкування, що набувають особливої значущості в соціокультурному середовищі [124].

Інтегрований метод художньо-творчих проектів є унікальним способом організації процесу художнього пізнання, технологією організації результатів художньо-виконавської діяльності, однією з форм навчально-пізнавальної спільної діяльності, що передбачає створення особистісно-значущої інтелектуальної продукції (Н.Пахомова), сукупність послідовних навчально-пізнавальних прийомів, що допомагають майбутнім учителям музики набути відповідних знань у процесі художнього проектування й самостійного виконання певних практичних музично-виконавських завдань з обов'язковою їх презентацією.

За результатами формувального експерименту визначимо алгоритм творчої проектної діяльності учасників експериментального дослідження з формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання, а саме:

- визначення учасників художньо-виконавського проекту та вибір теми;
- постановку проблеми, мети й завдання художнього проекту;

- визначення типу й змісту художньо-проектної діяльності;
- добір методів і засобів реалізації художньо-творчого проекту;
- самостійна виконавсько-інтерпретаційна діяльність студентів.

Щодо тематики проектів, студентам пропонувалися два види: монопредметний проект з дисципліни «Основний музичний інструмент» (проектно-інтерпретаційна діяльність в межах репертуару і виконавських завдань у класі з музичної спеціальності) та поліпредметний проект в межах кількох фахових дисциплін («Практикуму зі шкільного репертуару», «Додаткового музичного інструменту», «Історії музичних стилів», «Аналізу музичних творів» та ін.).

Конкретну тематику проектів було узгоджено з учасниками експериментального дослідження з формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання, студентам пропонувалися теми різного змісту з урахуванням індивідуального рівня учасників проектних груп та кола їхніх музичних уподобань. Проекти виконувалися протягом навчального року і оцінювалися викладачами як на етапі поточного, так і підсумкового контролю.

Для прикладу наведемо розробку проекту «Гармонія музики і живопису в творчості М. Чурльоніса». Для реалізації проекту група студентів розділилася на групи:

- пошуковці (основний вид діяльності – інформаційно-пошукова: пошук у мережі Інтернет відомостей про життя і творчість відомого литовського композитора й художника, а також пошук фортепіанних творів – Фуги сі мінор, Прелюдії ре мінор, Прелюдії До мажор у виконанні різних піаністів та творів живопису М. Чурльоніса «Фуга», «Знаки Зодіаку» та ін.);
- аналітики-мистецтвознавці (основні види діяльності – музично-аналітична: музикознавчий, музично-педагогічний та інтерпретаційний аналіз виокремлених творів М. Чурльоніса для фортепіано, створення

аналітичних схем; естетико-стильовий аналіз творів живопису та аналіз втілення принципів музичного формоутворення на картинах художника);

- IT-фахівці (основний вид діяльності – створення інформаційного мультимедійного супроводу для виконавської інтерпретації творів М. Чурльоніса, їх візуалізація засобами комп'ютерних технологій);

- виконавці-інтерпретатори (основний вид діяльності – інтерпретаційна: музичне виконавство зі стислими коментарями щодо змісту, засобів виразності та музичної форми).

Кінцевим етапом реалізації проекту «Гармонія музики і живопису в творчості М. Чурльоніса» стала виконавська інтерпретація трьох музичних творів композитора у супроводі мультимедійного слайд-шоу, на якому були представлені картини цього автора, що найбільше сполучалися з музичним текстом. Лаконічні й влучні коментарі виконавців супроводжували звучання музики. Основою інтерпретації стало музично-кольорове мислення виконавців, що вийшло із специфічного «музичного живопису» М. Чурльоніса.

Цікавим для учасників експериментальної роботи був проект «Картинки з виставки» М. Мусоргського: реалізація принципів інтеграції музичного і живописного». Цей проект мав на меті передусім спрямувати виконавську інтерпретацію студентів на пошук адекватних звучностей, кольорів і відтінків, на відхід від традиційних канонів інтерпретації відомого фортепіанного циклу М. Мусоргського.

Для цього виокремили проектні групи:

- пошуковці (основний вид діяльності – інформаційно-пошукова: пошук у мережі Інтернет відомостей про життя і творчість М. Мусоргського та його друга художника В. Гартмана, пошук найяскравіших фортепіанних та оркестрових інтерпретацій циклу «Картинки з виставки», а також пошук репродукцій творів, які надихнули композитора на створення музики);

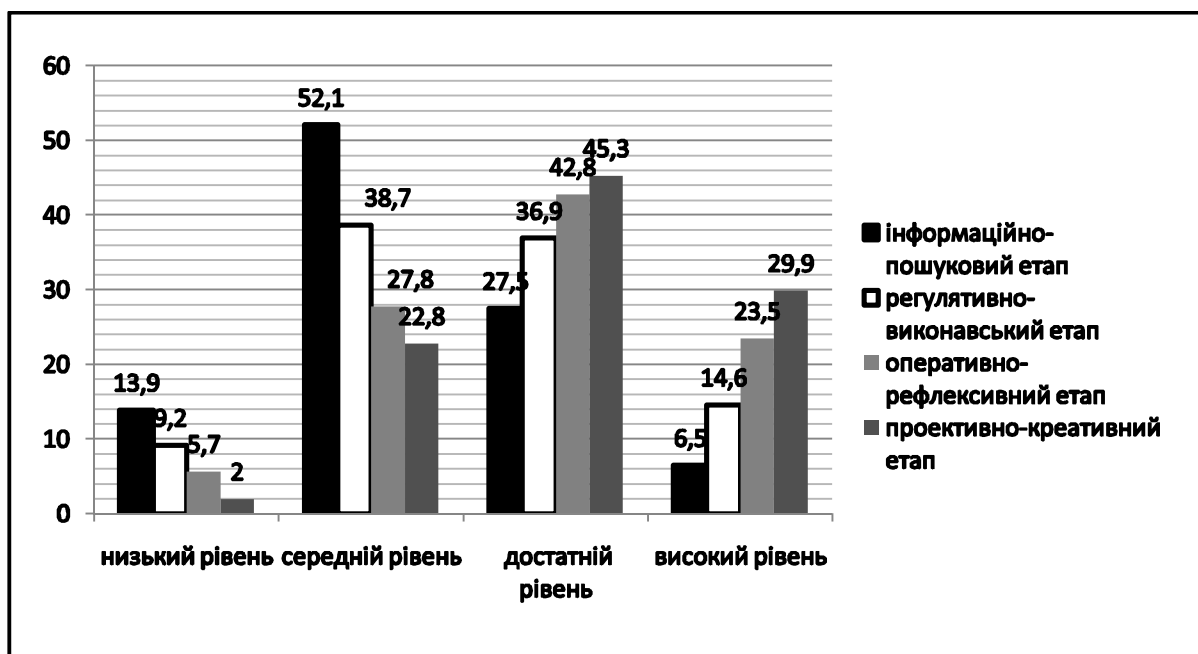
- аналітики-мистецтвознавці (основні види діяльності – музично-аналітична: музикознавчий аналіз окремих творів циклу, а також аналіз і оцінка знайдених виконавських інтерпретацій);

- IT-фахівці (основний вид діяльності – створення інформаційного мультимедійного супроводу для виконавської інтерпретації фортепіанного циклу М.Мусоргського, їх візуалізація засобами комп'ютерних технологій);

- виконавці-інтерпретатори (основний вид діяльності – інтерпретаційна: музичне виконавство зі стислими коментарями щодо змісту, засобів виразності та музичної форми).

Реалізація проекту відбувалася у вигляді концертного виступу студентів-виконавців, які пропонували власні інтерпретації відомих творів М. Мусоргського «Прогулянка», «Балет пташенят», «Гном», «Баба Яга» та ін. Їх гру супроводжувала стисла поетична розповідь (аналітики-мистецтвознавці навіть підібрали поетичні рядки) і візуальний ряд (слухачі могли одночасно слухати музику й передивлятися твори В. Гартмана, які надихнули композитора). Основний змістовий акцент виконавської інтерпретації був зроблений не на «зображальному» аспекті творів, а на втіленні почуттів, емоційної сутності подій, тобто їх «виражальному» відтворенні.

Наприкінці кожного з етапів формувального експерименту перевірялася ефективність визначених форм та методів формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання, здійснювалися контрольні зрізи: творчі завдання, комплексні тести, опрацьовувалися результати різних форм звітностей студентів (академконцертів, заліків, екзаменів), що допомогло простежити динаміку формування досліджуваного педагогічного явища в студентів експериментальної і контрольної груп. Результати дослідно-експериментальної роботи з формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності зафіксовані на рис. 3.5.



*Рис. 3.5. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання на контрольному етапі педагогічного експерименту (у %).*

За результатами формувального етапу експериментальної роботи виявлена динаміка формування готовності студентів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання. Майбутні вчителі музики, які входили до контрольних груп працювали за традиційними методиками, усталеними схемами на індивідуальних та групових заняттях з курсів основного музичного інструменту, ансамблю і концертмейстерського класу, художньо-педагогічної інтерпретації та ін. Студенти, які склали експериментальні групи працювали за розробленою нами поетапною методикою.

Перевірка сформованості кожного компонента досліджуваного педагогічного явища проводилася паралельно в експериментальних та

контрольних групах за методиками, аналогічними констатувальному етапу дослідження.

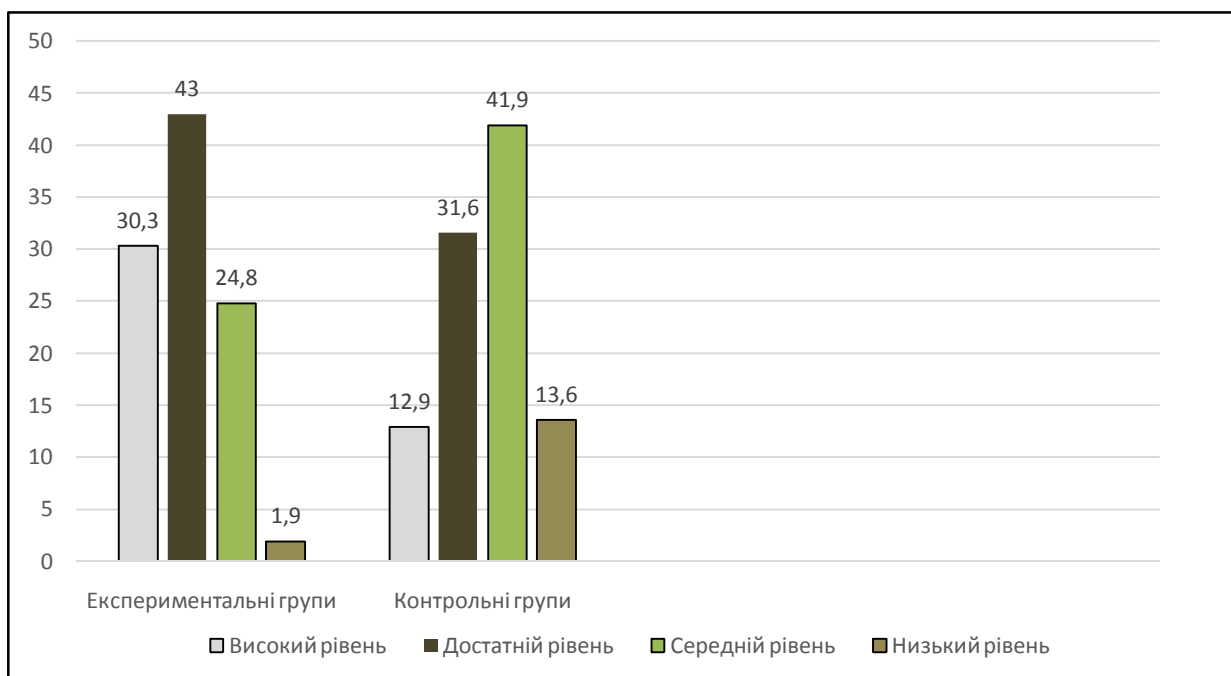
Сформованість мотиваційно-спрямованого компонента готовності майбутніх музикантів-педагогів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності перевірялася з допомогою опитувальників, раніше використовуваних на початковому етапі експерименту. Результати наведені у таблиці (табл. 3.10) та на рисунку у вигляді діаграми (рис. 3.6) й наочно демонструють позитивну динаміку показників сформованості потреби у здійсненні інструментально-виконавської діяльності, зацікавленості здобувачів вищої освіти інструментальною роботою.

Таблиця 3.10

*Рівні сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту  
готовності студентів контрольних та експериментальних груп  
до виконавсько-інтерпретаційної діяльності  
на контрольному етапі педагогічного експерименту*

Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	абс. число	%	абс. число	%
Високий	27	30,3	11	12,9
Достатній	33	43	23	31,6
Середній	21	24,8	35	41,9
Низький	2	1,9	14	13,6

Як доводять результати, високий рівень сформованості мотиваційно-спрямованого компонента готовності майбутніх музикантів-педагогів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в студентів експериментальних груп вище на 17,4%; достатній рівень – вище на 11,4%; середній рівень сформованості вказаного компоненту нижче на 17,1% в студентів експериментальних груп, а низький рівень – нижче на 11,7% у порівнянні зі студентами контрольних груп. Унаочнимо ці показники на рисунку (рис. 3.6).



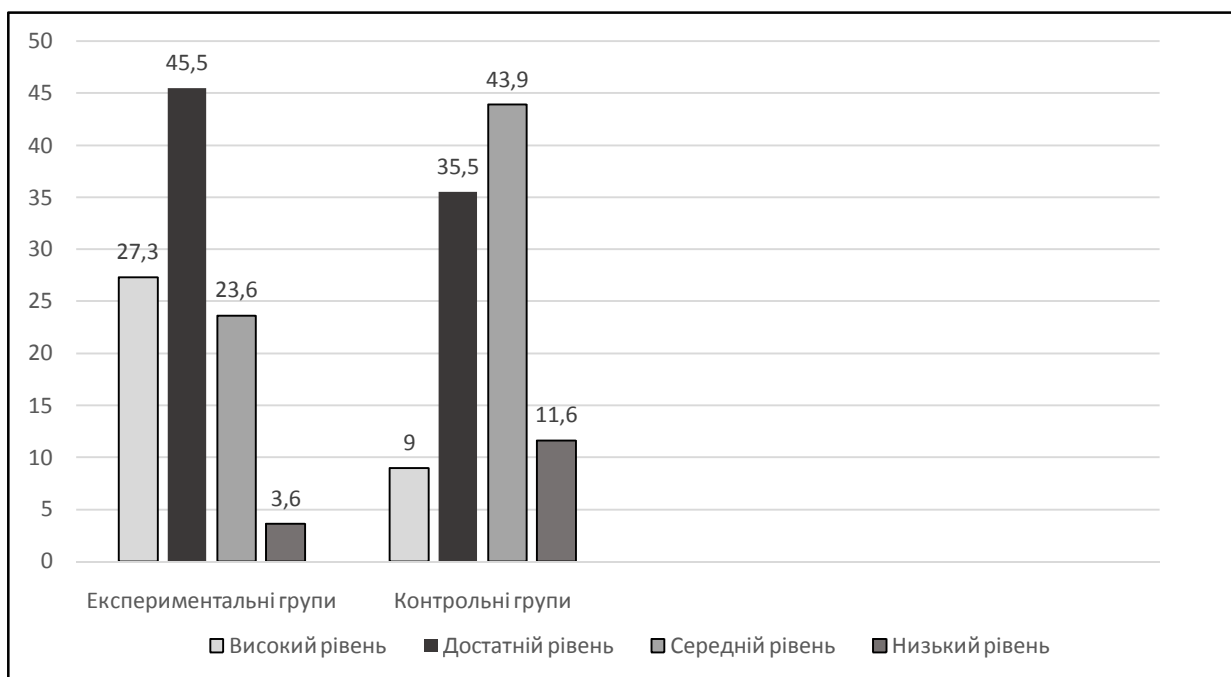
*Рис.3.6 Показники сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на контрольному етапі педагогічного експерименту (у %).*

До визначення когнітивно-оцінювального компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності були залучені результати тестування, реалізованого в умовах віртуального навчального середовища MOODLE (таблиця 1 відображена у додатку К). Результати наведені на рисунку у вигляді діаграми (рис. 3.7) доводять, що здійснений педагогічний експеримент значно покращив мистецько-професійний тезаурус майбутніх музикантів-педагогів та підвищив ступінь вироблення в студентів умінь і навичок у галузі інструментально-виконавської інтерпретації.

Як доводять результати, високий рівень сформованості когнітивно-оцінювального компонента готовності майбутніх музикантів-педагогів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в студентів експериментальних груп вище на 19,3%; достатній рівень – вище на 9,3% у порівнянні зі студентами контрольних груп; середній рівень сформованості вказаного компоненту



нижче на 20,3% в здобувачів вищої освіти – учасників педагогічного експерименту, а низький рівень – нижче на 8% у порівнянні зі студентами контрольних груп. Унаочнимо ці показники на рисунку 3.11.

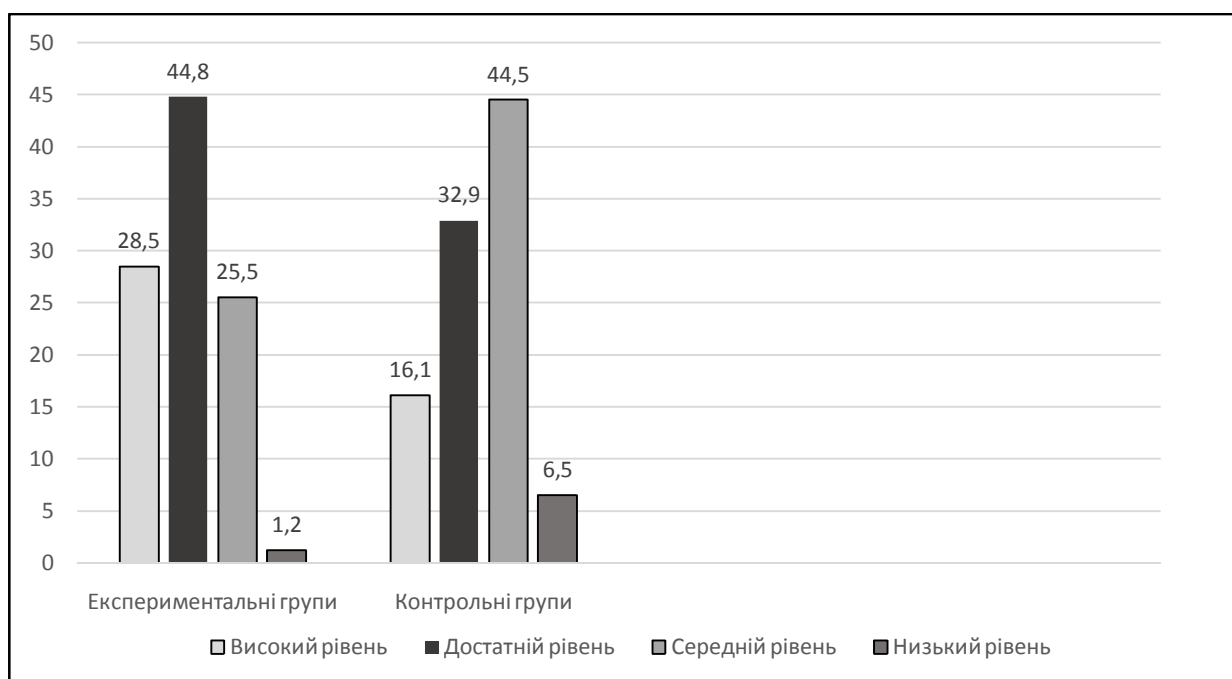


*Рис. 3.7. Показники сформованості когнітивно-оцінювального компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на контрольному етапі педагогічного експерименту (у %).*

Визначення виконавсько-самостійного компонента готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності відбувалося на основі методу творчих завдань (створення аналітичних етюдів). Результати наведені у таблиці 2 (додаток К) та на рисунку у вигляді діаграми (рис. 3.8) й доводять сформованість умінь здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль у процесі здійснення виконавської інтерпретації музичного твору, володіння технікою художнього виконання, комплексом художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності майбутніми вчителями музики експериментальних груп, які

продемонстрували значно вищі показники у порівнянні зі студентами контрольних груп.

Як доводять результати, високий рівень сформованості виконавсько-самостійного компонента готовності майбутніх музикантів-педагогів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в студентів експериментальних груп вище на 12,4%; достатній рівень – вище на 11,9 % у порівнянні зі студентами контрольних груп; середній рівень сформованості вказаного компоненту нижче на 19 % в здобувачів вищої освіти – учасників педагогічного експерименту, а низький рівень – нижче на 5,3 % у порівнянні зі студентами контрольних груп. Унаочнимо ці показники на рисунку (рис. 3.8).



*Рис. 3.8. Показники сформованості виконавсько-самостійного компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на контрольному етапі педагогічного експерименту (у %).*

Сформованість творчо-продуктивного компонента готовності майбутніх музикантів-педагогів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності перевірялася з допомогою методу творчих проєктів з вербальним

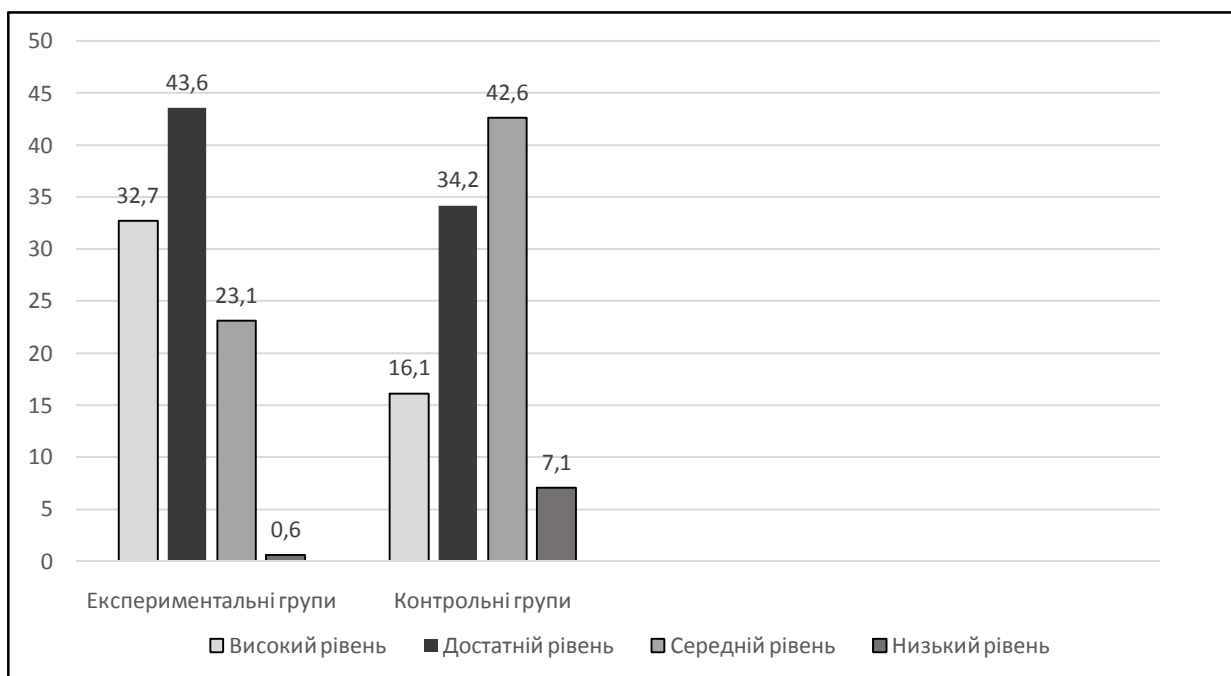
повідомленням та музично-виконавським показом, аналогічних до раніше використовуваних на початковому етапі експерименту. Результати наведені у таблиці (табл. 3.10) та на рисунку у вигляді діаграми (рис. 3.8) й наочно демонструють вищі показники готовності майбутніх учителів музики експериментальних груп до творчої самостійності в інтерпретаційній роботі над музичними творами, вищий ступінь розвиненість в них художньо-артистичної майстерності у порівнянні зі студентами контрольних груп.

Таблиця 3.10

*Рівні сформованості творчо-продуктивного компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на контрольному етапі педагогічного експерименту*

Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Абс. число	%	Абс. число	%
Високий	28	32,7	14	16,1
Достатній	37	43,6	29	34,2
Середній	18	23,1	33	42,6
Низький	1	0,6	6	7,1

Як доводять результати, високий рівень сформованості творчо-продуктивного компонента готовності майбутніх музикантів-педагогів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в студентів експериментальних груп вище на 16,6%; достатній рівень – вище на 9,4%; середній рівень сформованості вказаного компонента нижче на 19,5 % в студентів експериментальних груп, а низький рівень – нижче на 6,5 % у порівнянні зі студентами контрольних груп. Унаочнимо ці показники на рисунку (рис. 3.9)



*Рис. 3.9. Показники сформованості творчо-продуктивного компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на контрольному етапі педагогічного експерименту (у %).*

Узагальнення результатів контрольних зрізів дозволило розділити студентів експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання у вигляді зведених показників (таблиця 3 у додатку К). Порівняємо загальні показники контрольних та експериментальних груп (рис.3.10).

Отже, показники високого рівню готовності майбутніх музикантів-педагогів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в студентів експериментальних груп вище на 16,2%; достатній рівень – вище на 10%; середній рівень сформованості вказаного педагогічного явища нижче на 18,4 % в студентів експериментальних груп, а низький рівень – нижче на 7,8 % у порівнянні зі студентами контрольних груп.

Показники сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання здобуті з достатньою вірогідністю, що підтверджено обчисленням

статистичної достовірності різниці між середніми значеннями показників діагностування в експериментальних і контрольних групах з використанням t-критерію Стьюдента за формулою:

$$t_{\text{емп}} = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}} \quad (3.1),$$

де  $x_1$  і  $x_2$  – середні арифметичні значення змінних в експериментальних і контрольних групах;

$m_1$  і  $m_2$  – величини середніх помилок, які обчислюються за формулою:

$$m = \frac{\sigma}{N} \quad (3.2),$$

де  $\sigma$  – середня квадратична, яка обчислюється за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{N}} \quad (3.3),$$

де  $N$  – кількість досліджуваних.

		<i>Експериментальні групи</i>	<i>Контрольні групи</i>
Середнє значення	$\bar{X}$	86,87	78,19
Стандартне відхилення	$\sigma$	6,11	7,85
Кількість тестованих	$N$	62	71
Помилка вимірювання	$m_i$	0,10	0,11

Для порівняння результатів експериментальної і контрольної групи було сформульовано статистичні гіпотези:

$H_0$ : Застосування методики формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі

інструментального навчання в експериментальних групах є неефективним, а результати  випадковими.

$H_1$ : Застосування методики формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання в експериментальних групах є ефективним, а результати  не випадкові.

Якщо  $t_{\text{емп}} < t_{\text{крит}}$ , то нульова гіпотеза ( $H_0$ ) відхиляється та приймається альтернативна гіпотеза  $H_1$ ;  $t_{\text{крит}}$  знаходимо в таблиці з теоретичним значенням  $t$ -розподілу Стюдента, що дорівнює 3.4602 та 3,4466 для  $\alpha = 0.01$  ( $p = 0,999$ ) та рівнів вільності (свободи) 60 та 69 відповідно.

$t_{\text{емпіричне}}$	57,70
$t_{\text{критичне}}$	3,45
$t_{\text{емп}} < t_{\text{крит}}$	приймається альтернативна гіпотеза

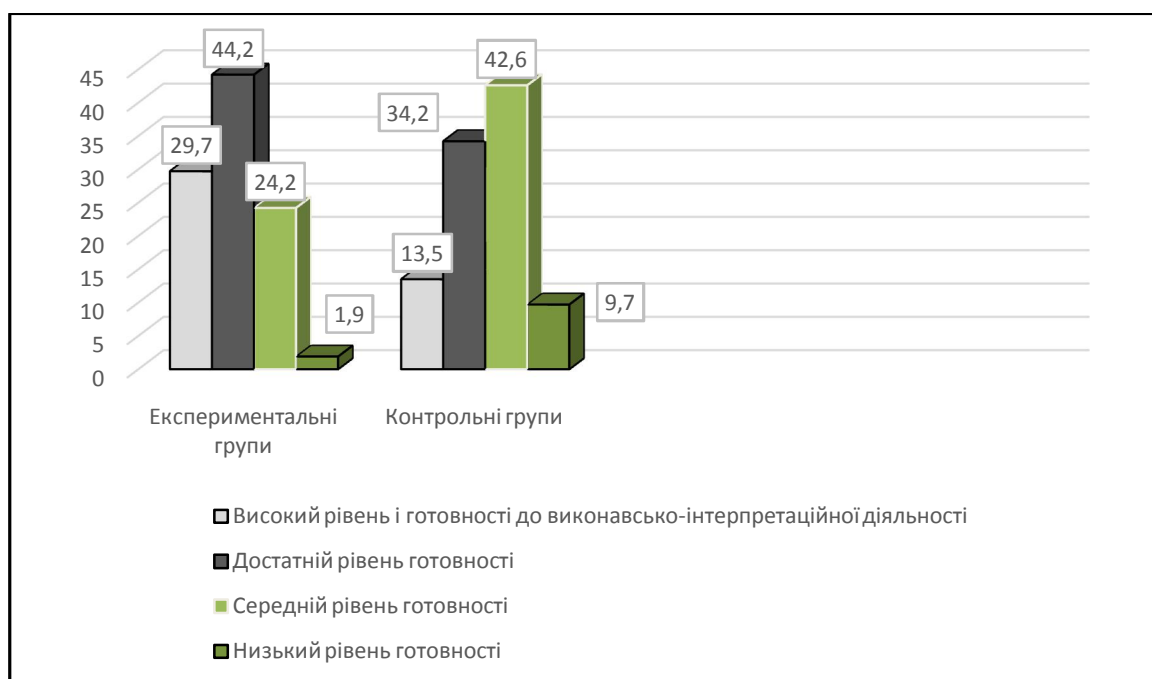


Рис. 3.10. Рівні сформованості готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання на заключному етапі експерименту

Отже, впровадження розробленої моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання в експериментальних групах було ефективним, а результати □ не випадковими. Проведена дослідно-експериментальна робота довела ефективність розробленої моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання, що виявилось в якісних показниках і динаміці формування досліджуваного феномена й свідчить про розв'язання поставлених завдань та мети.

### **Висновки до третього розділу**

Проведення дослідно-експериментальної роботи з формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментальної підготовки дозволив дійти таких висновків:

- проведення констатувального експерименту дозволило визначити рівні сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання, а саме: високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання виявили 6,5% студентів. Ці студенти продемонстрували високу зацікавленість здійсненням інструментально-виконавської діяльності, розуміння значущості формування мистецько-професійного тезаурусу, вмотивованість у набутті інтерпретаційних знань, умінь і навичок, сформованість потреби у здійсненні інструментально-виконавської (фортепіанної) діяльності, адекватну самооцінку, потяг до саморозвитку й самовдосконалення.

Достатній рівень виявили 27,5% майбутніх учителів музики, яких характеризувало досить позитивним відношенням до музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, проте не завжди стійка зацікавленість у майбутній професії. В студентів були наявні досить глибокі загально-культурні й специфічні музичні та музично-інтерпретаційні знання, сформовані виконавські вміння, розвинене музичне й аналітичне мислення, проте відзначалася пасивність під час вирішення творчих виконавських завдань, їх інтерпретації музичних творів були дещо формалізовані, здатність до професійного самовдосконалення обмежена

Середній рівень показали 52,1% студентів, у яких спостерігалася слабка зацікавленість у музично-виконавській інтерпретаційній діяльності як одному з видів професійної діяльності майбутнього вчителя музики. Студенти задовільно застосовували музичні знання і специфічну музичну термінологію, проте не могли вільно оперувати ними. Музично-аналітичні навички виявилися слабо сформованими, орієнтація в прийомах і методах музично-інтерпретаційної діяльності поверхневою, уміння здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль у процесі здійснення виконавської інтерпретації музичного твору недостатніми.

Низький рівень виявили 13,9% студентів. Цей рівень характеризувався низьким і нестійким характером мотивації до здійснення музично-виконавської інтерпретаційної діяльності, обмеженістю мистецько-професійного тезаурусу. У студентів низького рівня готовності до виконавсько-інтерпретаційної діяльності була майже відсутня техніка художнього виконання, володіння комплексом засобів музичної виразності було недостатнім. Також не була виявлена потреба у творчому самовираженні, слабо проявилася здатність до сценічно-емпатійного перевтілення, виконавська рефлексія і творча ініціатива. Загалом студенти довели неспроможність здійснювати аналіз-інтерпретацію виконуваного музичного твору. Проведення констатувального зрізу дало підстави стверджувати превалювання низького та середнього рівня сформованості



готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання;

- формувальна робота здійснювалася упродовж чотирьох етапів (інформаційно-пошукового, регулятивно-виконавського, оперативно-рефлексивного, проєктивно-креативного) й спрямовувалася на формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, вдосконалення техніки художнього виконання, відпрацювання художньо-інтерпретаційних умінь студентів у процесі індивідуальних та групових занять з курсів основного музичного інструменту, ансамблю і концертмейстерського класу, художньо-педагогічної інтерпретації та ін. Серед методів музичного навчання ефективним виявилось створення діагностичної карти-характеристики кожного студента, залученого до формувального експериментального дослідження, з визначенням музично-виконавських та технічних даних, репертуарного списку, з аналізом сольного виступу тощо (метод «професійне портфоліо»); створення аналітичних етюдів виконуваних творів із залученням методу аналізу-інтерпретації;

- наприкінці кожного з етапів формувального експерименту перевірялася ефективність визначених форм та методів формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання, здійснювалися контрольні зрізи: творчі завдання, комплексні тести, опрацьовувалися результати різних форм звітностей студентів (академконцертів, заліків, екзаменів), що допомогло простежити динаміку формування досліджуваного педагогічного явища в студентів експериментальної і контрольної груп;

- впровадження розробленої моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання в експериментальних групах було ефективним, а результати □ не випадковими. Проведена дослідно-експериментальна робота довела ефективність розробленої моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-

інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання, що виявилось в якісних показниках і динаміці формування досліджуваного феномена й свідчить про розв'язання поставлених завдань та мети.

Основні матеріали розділу опубліковані у працях [181; 182; 185].

## ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці означеного процесу та відповідної методики. У результаті дослідження отримано наступні висновки.

1. Незважаючи на значну кількість науково-методичних робіт з музично-виконавської підготовки студентів, проблема формування здатності майбутніх вчителів музичного мистецтва до створення самостійної інтерпретації музики (самостійного використання виконавсько-інтерпретаційного досвіду в педагогічній роботі з учнями) лишилась поза увагою вчених. Отже, визначення педагогічних підходів до формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності є актуальною проблемою, вирішення якої надасть змогу удосконалити підготовку студентів педагогічних університетів до музично-виховної роботи в школі.

2. Розкрито сутність готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, під якою розуміємо здатність до виразного виконавського втілення музичного твору на основі глибокого проникнення у художньо-образний зміст музики та привнесення особистісно-духовного смислу в його усвідомлення. Виявлено компонентну структуру готовності майбутнього вчителя до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, яку складають мотиваційно-спрямований компонент, що передбачає зацікавленість студентів виконавською діяльністю та усвідомлення значущості інтерпретаційних умінь у практичній роботі вчителя музичного мистецтва в школі; когнітивно-оцінювальний, зміст якого складають сформованість мистецького тезаурусу та музично-аналітичних умінь студентів; виконавсько-самостійний компонент, який спонукає майбутнього

вчителя до рефлексивного осмислення власних результатів інтерпретації музичного твору та внесення коректив до її удосконалення; творчо-продуктивний, що відображає здатність до самостійного вибору образно-відтворювальних та художньо-технічних засобів виконання музичного твору та донесення його змісту до учнівської слухацької аудиторії.

3. Основними критеріями готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності визначено ступінь умотивованості набуття студентами виконавсько-інтерпретаційних умінь, що визначається за показниками: наявність потреби у здійсненні інструментально-виконавської діяльності; міра прояву зацікавленості здобувачів вищої освіти інструментальною роботою; ступінь опанування майбутніми фахівцями інструментальними знаннями, вміннями та навичками в інтерпретації музичних творів, що виявляється у показниках: міра сформованості мистецько-професійного тезаурусу; ступінь вироблення умінь і навичок у галузі інструментально-виконавської інтерпретації; міра особистісної потреби майбутнього вчителя музики до художнього відтворення музичного образу твору, показниками якого виступають: сформованість умінь здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль у процесі здійснення виконавської інтерпретації музичного твору; володіння технікою художнього виконання, комплексом художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності; ступінь підготовленості студентів до виконання інтерпретаційної діяльності. Через означений критерій творчо-продуктивний компонент реалізується в таких показниках: готовність до творчої самостійності в інтерпретаційній роботі над музичними творами; розвиненість художньо-артистичної майстерності.

4. Визначено принципи формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, дотримання яких у цілісній сукупності забезпечує ефективність процесу навчання, а саме: принцип культуровідповідності, що спрямовує підготовку студентів у річище досягнення жанрово-стильових підходів до інтерпретації музики;

рефлексивності, що полягає у зіставленні цінностей внутрішнього життя особистості із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві; принцип єдності художнього і технічного, що сприяє формуванню у студентів умінь вибору виконавсько-технічних засобів виразності відповідно до образного змісту твору; принцип художньо-педагогічної взаємодії, згідно якого навчальний процес вибудовується на засадах досягнення спільного взаєморозуміння і взаємовідчуття між викладачем і студентами у розробці інтерпретаційної моделі і виконавському втіленні інтерпретаційних задумів; принцип активізації творчої діяльності, сутність якого полягає у систематичному і послідовному спонуканні студентів до виявлення самостійності у осягненні у виконанні сутності музичного твору.

5. У результаті дослідження розроблено поетапну методику формування готовності студентів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, яку спрямовано на систематичний і послідовний розвиток у студентів умінь цілісного охоплення змістових засад музичної образності і адекватного відтворення її у власному виконанні та словесному супроводі. Основними методами визначено такі, як метод залучення студентів до складання «професійного портфоліо»; метод «аналізу-інтерпретації», що спонукає майбутніх учителів до створення аналітичних етюдів виконуваних творів; метод діагностики поточних досягнень, метою якого є своєчасне виявлення і корекція виконавсько-інтерпретаційних умінь студентів. Важливе місце у запропонованій методиці посідають також метод варіантного тлумачення образного змісту музичних творів у виконавській і словесній формі і метод систематичного залучення студентів до художньо-творчого спілкування із учнівською слухацькою аудиторією.

6. Визначено етапи послідовного формування готовності – інформаційно-пошуковий, метою якого усвідомлення студентом власних інтерпретаційно-виконавських можливостей та перспективне планування їх розвитку; регулятивно-виконавський, в процесі якого актуалізується позитивне ставлення студентів до музично-виконавської інтерпретаційної

діяльності, опанування навичками аналітичного осмислення змісту музичного твору; оперативно-рефлексивний етап, що активізує механізми самопізнання, розвиток навичок самовдосконалення у студентів; проективно-креативний етап, спрямований на творчу реалізацію набутих умінь і навичок музично-виконавської інтерпретаційної діяльності з використанням методу художньо-педагогічних проектів в орієнтації на концертно-просвітницьку діяльність у шкільному середовищі.

7. Результати формувального експерименту засвідчили ефективність запропонованої методики. Порівняльний аналіз даних, отриманих у контрольній та експериментальній групах засвідчив дієвість розроблених педагогічних пропозицій, що дає підстави рекомендувати їх для впровадження у практику музичного навчання студентів педагогічних університетів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань розглянутої проблеми. Подальших досліджень потребує методика інструментального навчання студентів з обмеженою музично-виконавською підготовкою, розвиток художньо-педагогічних умінь інтерпретації музики в процесі опанування вокальних і хорових дисциплін, визначення педагогічних умов творчо-продуктивного спілкування викладача зі студентами в процесі інтерпретаційного опрацювання музичних творів.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

Тест на ставлення майбутніх учителів музики до виконавсько-  
інтерпретаційної діяльності  
(Модифікована методика В.Петрушина) [133]

#### КЛЮЧ

1. Музичне мистецтво дуже багатогранне, чи віддаєте Ви перевагу саме інструментальному виконавству? Так
2. Я люблю займатися імпровізацією, особливо у колективному музикуванні Так
3. Я хочу досягнути майстерності інтерпретування творів Так
4. Мені легко організовувати учасників колективного музикування Так
5. Я збираю різноманітну методичну літературу в якій висвітлюється питання інструментального виконавства Так
6. Я визначив для себе ряд авторів з теорії та методики інструментального виконавства, на вчення яких спираюся у практичній діяльності Так
7. У процесі індивідуальних занять з основного інструменту чи Ви пропонуєте викладачу своє трактування музичного твору? Ні
8. Заняття колективного музикування мені подобаються більше - ніж індивідуальні заняття Так
9. Досить часто мені буває складно спілкуватися з мало знайомими людьми Ні
10. Мої друзі вважають мене комунікативною особистістю здатною до ефективного спілкування Так
11. У порівнянні з іншими я легко ставлюсь до конфліктних ситуацій Так
12. Я вважаю дуже цінним мистецтво пластичного інтонування Так
13. У мене часто виникають труднощі у підборі аккомпаніменту до визначеної мелодії Ні

- |                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 14. Я використовую всі можливості для активної практичної роботи                                                               | Так |
| 15. Часто без особливих причин у мене зіпсується настрій                                                                       | Ні  |
| 16. Якщо я відчуваю наближення конфліктної ситуації, то вважаю за потрібне спокійно обміркувати проблему, не зриваючись        | Так |
| 17. Участь у концертних виступах для мене є стресом                                                                            | Ні  |
| 18. Я люблю бути у центрі уваги колективу                                                                                      | Так |
| 19. Підготовка до концертних виступів зразу викликає у мене занепокоєність                                                     | Ні  |
| 20. У колі своїх друзів я мало говорю про концерні виступи                                                                     | Ні  |
| 21. Я з задоволенням виконую доручення, які пов'язанні з спілкуванням                                                          | Так |
| 22. У мене багато відео й фоно записів знаних виконавців                                                                       | Так |
| 23. Мені не заважає присутність всього колективу у виконанні доручень                                                          | Так |
| 24. Я шукаю любий привід зайнятися музикуванням                                                                                | Так |
| 25. Зазвичай я знайомлюсь з багатьма творами, окрім тих, що вивчаю в класі основного інструменту                               | Так |
| 26. Я багато працюю над красивим інтонуванням у виконуваних творах                                                             | Так |
| 27. У процесі проходження педагогічної практики я використовую кожен можливість для організації колективного музикування учнів | Так |
| 28. Я беру участь у концертах тільки тому, що цього вимагає програма                                                           | Ні  |
| 29. Я хотів би частіше брати участь у концертних виступах                                                                      | Так |



**Додаток Б**

**Тест контролю знань студентів у галузі музично-виконавської інтерпретаційної діяльності (вивчення сформованості когнітивно-оцінювального компоненту готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання)**

**Інструкція до тесту**

Тест складається з 20 тестових завдань різних форм та різних рівнів складності. Правила виконання завдань зазначені перед завданнями кожної нової форми.

Відповіді Ви маєте внести у відповідне поле на моніторі комп'ютера.

**Інструкції для тестованих**

1. Відповідайте тільки після того, як Ви уважно прочитали та зрозуміли завдання.
2. Використовуйте чернетку, яку вам запропонує інструктор.
3. Намагайтеся виконати всі тестові завдання.

**Права та обов'язки тестованих**

Тестований має право на:

- 1) отримання консультацій щодо процедури проведення тестування до початку роботи над тестом;
- 2) ознайомлення з правами та обов'язками тестованих;
- 3) ввічливе та неупереджене ставлення до себе з боку осіб, відповідальних за організацію та проведення тестування;
- 4) безпечні та належні умови при складанні тестів.

У період проведення тестування, тестовані зобов'язані виконувати вказівки інструктора.

*Забороняється:*

- 1) використання комп'ютера з будь-якою іншою метою, окрім складання тесту;
- 2) розмови та використання мобільного зв'язку;
- 3) використання будь-яких сторонніх джерел даних;
- 4) під час тестування не допускається присутність сторонніх осіб;
- 5) вихід тестованого з комп'ютерного класу під час проведення сеансу та інші дії, що заважають тестуванню;
- 6) під час проведення тестування забороняється використовувати підручники, навчальні посібники, інші друковані (електронні) носії даних, користуватися калькуляторами, персональними комп'ютерами, телефонами та іншими засобами зв'язку.

*Тестований зобов'язаний:*

- 1) ознайомитися з інформацією про порядок проходження тестування;
- 2) ввічливо ставитися до осіб, які організують, проводять та беруть участь у тестуванні;
- 3) виконувати вказівки та вимоги фахівців, які організують і проводять тестування, про його процедуру;
- 4) не псувати майно навчального закладу та майно осіб, які перебувають у пункті тестування;
- 5) НЕ проносити до пункту тестування небезпечні предмети та речовини, які можуть створити загрозу життю та здоров'ю учасників зовнішнього оцінювання;
- 6) не користуватися в пункті тестування будь-якими засобами зв'язку, пристроями зчитування, обробки, збереження та відтворення даних.

При виявленні порушень та фактів використання або поширення під час тестування сторонніх джерел даних (в т. ч. підказування), використання технічних засобів, тестований усувається від участі у випробуванні.

Приклади тестових завдань, розташованих у модулі «Тест» системи MOODLE (тестове завдання на встановлення відповідності та тестове завдання типу «Вбудовані відповіді») зображенні на рис. 1 та 2.

**Питання 1**  
Відповіді ще не було  
Макс. оцінка до 6,00  
Відмітити питання  
Редагувати питання

Приведть у відповідність групи музично-виконавських здібностей

саморегуляція, стабільність, психоемоційна стійкість	Вибрати...
швидкість, спритність й координація рухів	Вибрати...
бездоганність виконання концертної програми	Вибрати...
м'язова сили виконавського апарату музиканта	Вибрати...
сценні рухи	Вибрати...
оволодіння різноманітними засобами звуковидобування	Вибрати...
сценічна увага як зосередженість музиканта на сценічному виконанні	Вибрати...
сценічне перевітлення як здатність виконавця-інструменталіста діяти за логікою змісту музичного образу	Вибрати...

Рис. 1. Тестове завдання на встановлення відповідності

**Питання 2**  
Відповіді ще не було  
Макс. оцінка до 1,00  
Відмітити питання  
Редагувати питання

Узагальнене відтворення засобами музичного мистецтва явищ дійсності та духовного світу людини має назву

- музичний образ
- музичний твір
- художньо-емоційна система музичного твору
- зміст музичного твору

Рис. 2. Тестове завдання типу «Вбудовані відповіді»

### Тестові контрольні завдання студентів на поодинокий та множинний вибір у процесі виконавської інтерпретаційної роботи

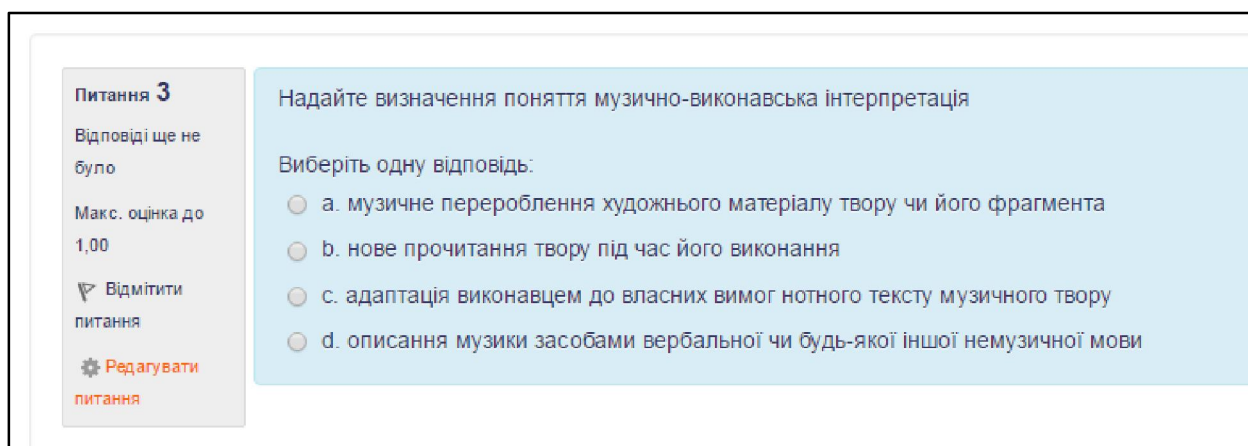
Приклади тестових завдань на множинний вибір наведенні у додатку Б на рис. 3.

**Питання 4**  
Відповіді ще не було  
Макс. оцінка до 1,00  
Відмітити питання  
Редагувати питання

Як ви розумієте загальне поняття інтерпретації?

Виберіть одну або декілька відповідей:

- a. це творчий процес тлумачення художнього твору
- b. це основа будь- якого процесу комунікації, коли треба тлумачити наміри і вчинки людей, їхні слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи
- c. це фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, що об'єктивуються в знаковій або чуттєво-наочній формі
- d. це аналітичний доказ смислу і специфіки твору, що розглядається з урахуванням світогляду митця, його зв'язків із сучасною епохою та існуючою культурно-художньою традицією



**Питання 3**

Відповіді ще не було

Макс. оцінка до 1,00

Відмітити питання

Редагувати питання

Надайте визначення поняття музично-виконавська інтерпретація

Виберіть одну відповідь:

- a. музичне перероблення художнього матеріалу твору чи його фрагмента
- b. нове прочитання твору під час його виконання
- c. адаптація виконавцем до власних вимог нотного тексту музичного твору
- d. описання музики засобами вербальної чи будь-якої іншої немусичної мови

Рис. 3. Тестові завдання типу “Множинний вибір”

## Тестові завдання

*Завдання на поодинокий чи множинний вибір:*

1. Надайте визначення поняття музично-виконавська інтерпретація (виберіть одну відповідь).
  - а. описання музики засобами вербальної чи будь-якої іншої немусичної мови;
  - б. нове прочитання твору під час його виконання;
  - в. адаптація виконавцем до власних вимог нотного тексту музичного твору;
  - г. музичне перероблення художнього матеріалу твору чи його фрагмента.
  
2. Як ви розумієте загальне поняття інтерпретації? (виберіть декілька відповідей)
  - а. це фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, що об'єктивуються в знаковій або чуттєво-наочній формі;
  - б. це основа будь-якого процесу комунікації, коли треба тлумачити наміри і вчинки людей, їхні слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи;
  - в. це творчий процес тлумачення художнього твору;
  - г. це аналітичний доказ смислу і специфіки твору, що розглядається з урахуванням світогляду митця, його зв'язків із сучасною епохою та існуючою культурно-художньою традицією.
  
3. Специфіка музичного виконавства визначається багатьма ознаками й властивостями, серед яких (виберіть декілька відповідей):
  - а. засоби музичної виразності;
  - б. особливості музичного стилю;
  - в. форми музично-виконавської діяльності;

- г. метро-ритмічна будова твору;
- д. організація музично-виконавської діяльності.

4. Надайте визначення поняття «музичні здібності» (виберіть одну правильну відповідь)

- а. здібності, що відносяться до розряду спеціальних і характеризують ступінь оволодіння музичною діяльністю;
- б. індивідуально стійкі психічні властивості людини, що визначають її успіхи в різних видах діяльності;
- в. стійкі спеціальні інтереси до вивчення змісту якоїсь галузі людської діяльності;
- г. здібності, які є продовженням розвитку рис характеру і відносяться до вищих рівнів організації особистості, яка і виступає умовою успішності, ставлячи знання, вміння та навички на службу діяльності.

5. Як ви розумієте поняття «музичний жанр»? (виберіть одну правильну відповідь)

- а. багатозначне поняття, що характеризує класифікацію музичної творчості за родами і видами, з огляду на їх походження, умови виконання, сприймання та інші ознаки (зміст, структура, засоби виразності, склад виконавців тощо);
- б. властивість (характер) або основні риси, за якими можна відрізнити твори одного композитора від іншого або твори одного історичного періоду від іншого;
- в. цілісна система, в якій кристалізується і закріплюється практика композиторської творчості та суспільного побутування музики, а також її сприйняття;
- г. вираження історичної епохи та відображення індивідуального художнього мислення майстра-творця.

6. Як ви розумієте поняття «музичного стилю»? (виберіть одну правильну відповідь)

- a. сукупність засобів та прийомів художньої виразності, що історично склалась і відображає естетичні погляди різних суспільних груп певної епохи або творчого напрямку;
- б. характерні ознаки певного шару музичного мистецтва, його національної або етнічної своєрідності;
- в. цілісна система, в якій кристалізується і закріплюється практика композиторської творчості та суспільного побутування музики, а також її сприйняття;
- г. індивідуальна творча манера композитора чи виконавця.

7. Які із наведених нижче засобів музичної виразності слід віднести до «стабільних», композиторських? (виберіть декілька відповідей)

- a. метроритм,
- б. лад,
- в. гармонія,
- г. мелодія,
- д. фактура,
- е. тембр,
- ж. динаміка,
- з. агогіка,
- и. штрихи

8. Які із наведених нижче засобів музичної виразності слід віднести до «мобільних», виконавських? (виберіть декілька відповідей)

- a. темпоритм,
- б. агогіка,
- в. динаміка,
- г. артикуляція,
- д. штрихи,
- е. темброва експресія,
- ж. лад,
- з. гармонія,

и. мелодія,

к. фактура,

9. Як ви розумієте поняття «кантилена»? (виберіть декілька відповідей)

а. Здатність вокаліста до злитого звукоутворення та фонації на широкому диханні, найважливіший компонент співацької майстерності;

б. Мелодійність музики та її виконання, здатність музиканта до зв'язано-наспівного звучання.

в. Характерна якість народної пісні;

г. Виконання музики за допомогою голосу, мистецтво передавання засобами співацького голосу художнього змісту музичного твору;

д. Вправа або етюд для голосу без тексту, що виконується на будь-який голосний, з назвами нот або складів.

10. Надайте визначення поняття «динаміка» (виберіть декілька відповідей).

а. одна з сторін організації музики, тісно пов'язана з силою звучання музики, дією різних акустичних компонентів;

б. важливий виражальний засіб, здатний впливати на сприймання музики, викликати у слухачів різноманітні асоціації;

в. слухове уявлення про силу звука, яке виникає в свідомості людини під час сприйняття звука і залежить від амплітуди коливань вібратора, відстані від джерела звука, частоти коливань;

г. одна з основних акустичних якостей звуку, яка є наслідком сприйняття людиною частоти коливань вібратора та безпосередньо залежить від неї;

д. забарвлення звуку; одна з ознак музичного звуку поряд з висотою, силою і тривалістю.

11. Як ви розумієте поняття «музично-виконавське мислення»



- а. окремий вид музичного мислення, що існує у певній виконавсько-технологічній моделі;
- б. усвідомлене оперування художньо-звуковими уявленнями, інтонаційно-композиційними моделями музики у процесі її осягнення та виконання;
- в. здатність запам'ятовувати і пізнавати музику, виконувати її без допомоги нотного запису;
- г. найвищий рівень пізнання людиною світу, який зароджується у чуттєвому пізнанні, є функцією і вищою формою вияву аналітико-синтетичної діяльності мозку, результатом якої має бути осягнення об'єктивної істини.

*Завдання з короткою відповіддю, яку слід обрати із запропонованих варіантів.*

12. Узагальнене відтворення засобами музичного мистецтва явищ дійсності та духовного світу людини – це \_\_\_\_\_

- а. музичний образ,
- б. музичний твір,
- в. зміст музичного твору,
- г. художньо-емоційна система музичного твору).

13. Інтонаційний прояв тієї чи іншої субкультури, який об'єднує інтонаційну сферу та феномен практики, за визначенням Ю. Чекана, має назву \_\_\_\_\_

- а. Інтонаційна практика;
- б. Музичний жанр;
- в. Музичний стиль;
- г. Інтонаційний словник епохи.

14. Спосіб виконання на музичному інструменті чи голосом послідовного ряду звуків – це \_\_\_\_\_

- а. Артикуляція;

- б. Інтонія;
- в. Технічна вправа;
- г. Акцентуація.

15. \_\_\_\_\_ – це мелодійність музики та її виконання, здатність музиканта до зв'язано-наспівного звучання.

- а. Кантилена;
- б. Інтонія;
- в. Народна пісня;
- г. Каватина.

16. \_\_\_\_\_ – прийоми звуковидобування на музичних інструментах, які впливають на виразність виконання.

- а. Штрихи;
- б. Артикуляція;
- в. Агогіка;
- г. Темпоритміка.

*Завдання на встановлення відповідності:*

17. Приведіть у відповідність групи музично-виконавських здібностей.

Психомоторні здібності музиканта	а. м'язова сила виконавського апарату музиканта; б. оволодіння різноманітними засобами звуковидобування; в. швидкість, спритність й координація рухів;
Надійність виконавця-інструменталіста	г. бездоганність виконання концертної програми; д. саморегуляція, стабільність, психоемоційна стійкість;
Артистизм	е. сценічне перевтілення як здатність виконавця-інструменталіста діяти за логікою змісту музичного образу; ж. сценічні рухи; з. сценічна увага як зосередженість музиканта на сценічному виконанні

18. Приведіть у відповідність різні підходи до класифікації музичних жанрів.

1. Основа класифікації – жанровий зміст	а. Культово-обрядові; б. Масово-побутові; в. Театральні; г. Концертні;
2. Основа класифікації – виконавський склад	д. Вокальні; е. Інструментальні; ж. Вокально-інструментальні;
3. Основа класифікації – зміст	з. Ліричні; и. Епічні; к. Драматичні.

19.Приведіть у відповідність назви різних видів артикуляції та їх пояснення:

Легато	Зв'язно
Маркато	Чітко
Портаменто	Швидке і малопомітне ковзання від одного звуку до іншого
Глісандо	Яскраве і помітне ковзання від одного звуку до іншого
Нон легато	Не зв'язно
	Відривчасто

20.Приведіть у відповідність види музичних складів:

Монодичний склад	Одноголосий склад, у якому конструктивним елементом є тон, а із послідовності тонів утворюється лінійна горизонталь
Поліфонічний склад	Багатоголосий, елементом якого є сукупність тонів, що створює ансамбль із двох і більше відносно самостійних і рівноправних голосів
Гармонічний склад	Багатоголосий, елементом якого є сукупність тонів, що поєднується у вертикальне співзвуччя
Мішаний	Багатоголосий, у якому поєднуються ознаки поліфонічного і гармонічного складів
	Багатоголосий, елементом якого є акорд як сукупність тонів, характерна моноритмічність фактури

## Додаток Г

**Аналіз якості тестових завдань на етапі апробації з використанням  
засобів табличного процесора MicrosoftExcel  
“Вибраковка” неякісних завдань**

На етапі апробації було проведено тестування, в якому взяло участь 30 осіб. Тест складався з 20 тестових завдань різного рівня складності.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	$Y_i$	
26	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8
10	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	7
2	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	6
7	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6
24	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	6
29	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	6
8	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	5
11	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	5
12	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	5
23	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	5



21	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1
25	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
19	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0
3	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	9
$\Sigma$	14	20	8	20	9	15	0	9	29	2	9	26	8	11	3	8	9	2	2	1	1	

$Y_i$  - індивідуальні бали учасників тестування;

$\Sigma$  - кількість правильних відповідей на кожне тестове завдання.

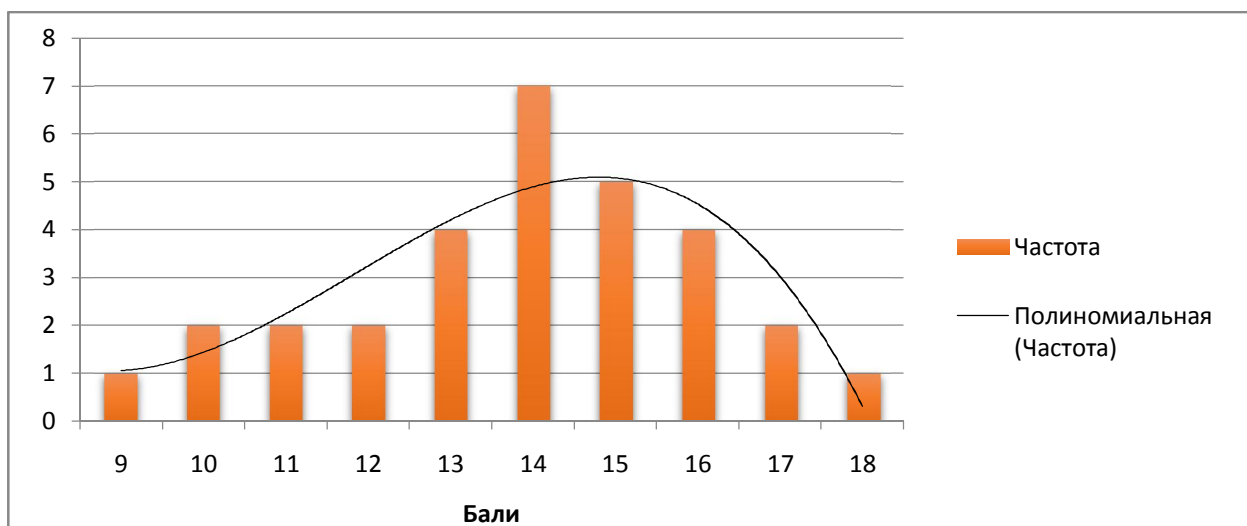
**Описова статистика результатів тестування:**

Мода	14
Медіана	14
Середнє значення	13,86667
Дисперсія	4,878161
Стандартне відхилення	2,208656
Асиметрія	-0,39552
Екセス	-0,226
Мінімум	9
Максимум	18

**Гістограма частот тестових балів:**

Бали	Частота
9	1

10	2
11	2
12	2
13	4
14	7
15	5
16	4
17	2
18	1



### Вибір кращих завдань тесту

(точково-бісеріальний коефіцієнт кореляції)

Для оцінювання валідності окремих завдань тесту вираховується коефіцієнт точково-бісеріальної кореляції. Його використовують у випадку, коли один набір значень розподілу задається в дихотомічній шкалі, а другий – в інтервальній. У нашому випадку виконання кожного тестового завдання оцінюється в дихотомічній шкалі (1 – правильна відповідь, 0 – неправильна), а сума балів тестованих – в інтервальній шкалі по завданнях тесту. Формула коефіцієнта точково-бісеріальної кореляції має вигляд:

$$r_{pb} = \frac{m_1 - m_0}{\sigma_x} \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_0}{n(n-1)}} \quad (\Gamma.1)$$

де  $m_1$  і  $m_0$  – середні значення X зі значеннями 1 або 0 по Y;

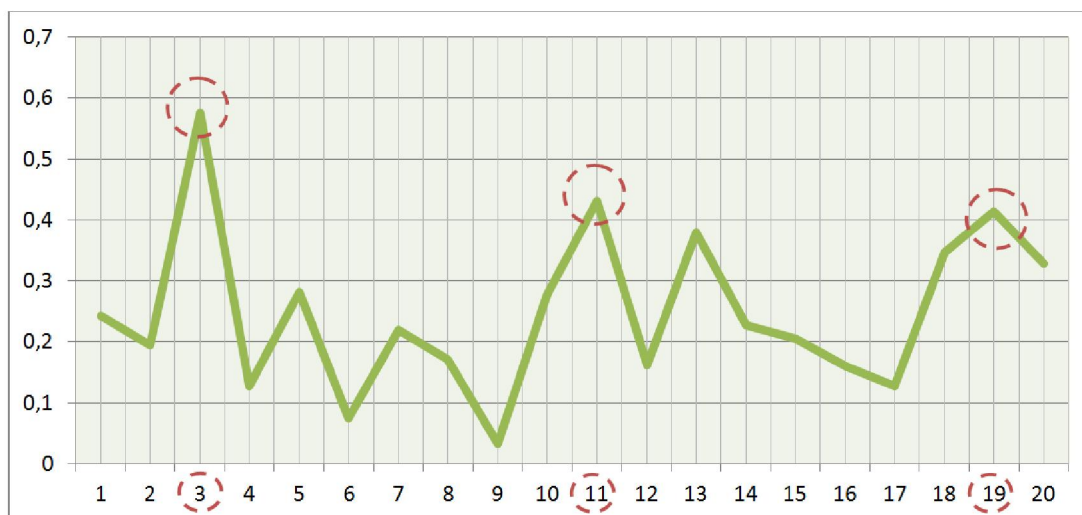
$\sigma_x$  – стандартне відхилення всіх значень по X;

$n_1, n_0$  – кількість значень X з 1 або 0 по Y;

$n$  – загальна кількість пар значень.

№ завдання	3	11	19	13	18	20	5	10	1	14	7	15	2	8	12	16	17	4	6	9
$r_i$	0,6	0,63	0,73	0,57	0,67	0,77	0,67	0,8	0,47	0,7	0,53	0,73	0,7	0,73	0,8	0,87	0,7	0,7	0,77	0,73
$q_i$	0,4	0,37	0,27	0,43	0,33	0,23	0,33	0,2	0,53	0,3	0,47	0,27	0,3	0,27	0,2	0,13	0,3	0,3	0,23	0,27
Точково-бісеріальний коефіцієнт кореляції	0,58	0,43	0,41	0,38	0,35	0,33	0,28	0,28	0,24	0,23	0,22	0,21	0,19	0,17	0,16	0,16	0,13	0,13	0,08	0,03





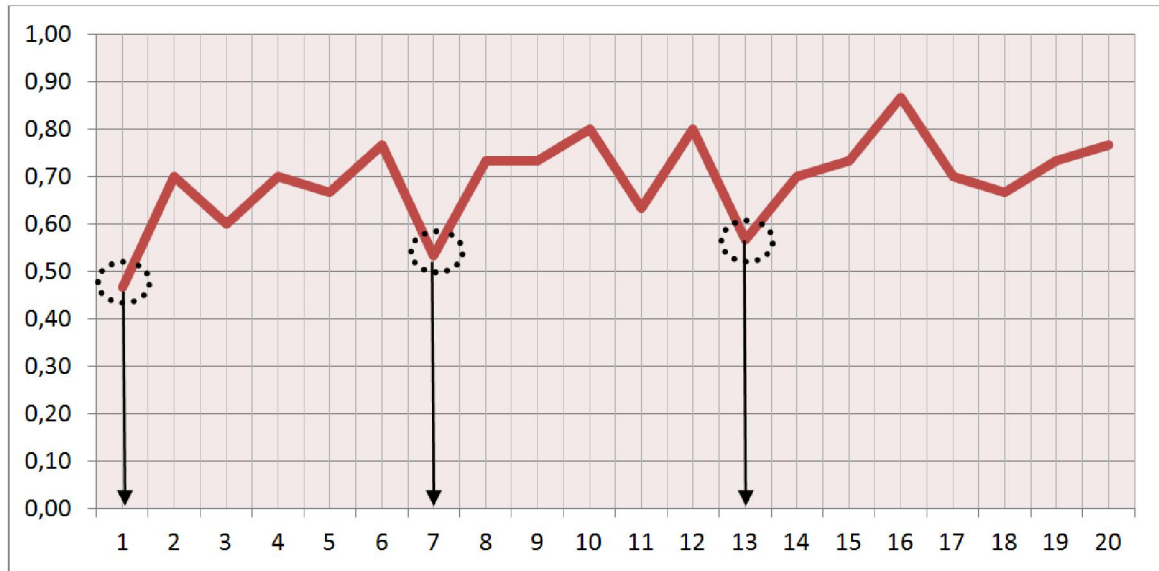
Кращими тестовими завданнями використаного на констатувальному етапі тесту з точки зору коефіцієнта точково-бісеріальної кореляції є тестові завдання № 3, № 11 та № 19.

### ***Визначення індексу складності тестових завдань***

Складність завдань тесту – це характеристика, що відображає статистичний рівень вирішуваності в даній вибірці стандартизації. Зазвичай вона оцінюється при порівнянні кількості тестованих, що правильно виконали завдання, до загальної кількості тестованих. Цей показник змінюється в межах від 0 до 1. Його значення збільшується зі збільшенням складності завдання. При розробленні критеріально орієнтованих тестів показник складності використовується з метою конструювання тестів з бажаним рівнем складності. Для підвищення складності тесту до його складу включають більше завдань високого рівня складності, а для зменшення складності – більше легких завдань.

Основне завдання аналізу складності завдань тесту зводиться до вибору оптимальних за складністю завдань тесту, а значить, і впорядкування окремих завдань в ньому. Зазвичай, якщо завдання розв'язує більшість учнів, його (як легке) розміщують на початку тесту, якщо завдання розв'язує незначний відсоток випробуваних, то його (як важке) розміщують у кінці





Завдання № 1, № 7 та № 13 за цим показником є найбільш складними і мають бути розташовані в кінці тесту. У нашому випадку вони розкидані по тесту.

### ***Критерій Шапіро-Вілка***

Критерій Шапіро-Вілка використовується для перевірки гіпотези  $H_0$ : “випадкова величина  $X$  має нормальний розподіл” і є одним з найбільш ефективних критеріїв перевірки нормальності. Критерії, за допомогою яких перевіряють нормальність вибірки, є окремим випадком критеріїв згоди. Якщо вибірка нормальна, можна далі застосовувати потужні параметричні критерії, наприклад, критерій Фішера.

Критерій Шапіро-Вілка ґрунтується на оптимальній лінійній незміщеній оцінці дисперсії до її звичайної оцінки методом максимальної правдоподібності.

Статистика критерію  $W$  Шапіро-Вілка має вигляд:

$$W = \frac{1}{S^2} [\sum_{i=1}^n a_{n-i+1} (x_{n-i+1} - x_i)]^2 \quad (\Gamma.3)$$

$$S^2 = \sum_{j=1}^n (x_j - \bar{x})^2 = S_x^2 (n - 1); \quad \bar{x} = \sum_{j=1}^n x_j \quad (\Gamma.4)$$

де  $n$  – об’єм вибірки.

Перевіримо за критерієм Шапіро-Вілка гіпотезу щодо відповідності нормального закону розподілу емпіричних даних.

Розглянемо покрокове виконання завдання:

КРОК 1. Формулюємо гіпотези:

$H_0$ : емпіричний розподіл не відрізняється від нормального;

$H_1$ : емпіричний розподіл відрізняється від нормального.

КРОК 2. Будуємо таблицю емпіричних даних

$Y_i$	$i$ (від 1 до $n/2$ )	$n-i+1$	$a_{n-i+1}$	$X_i$	$X_{n-i+1}$	$b_i$
18	1	30	0,4254	18	9	-3,8286
17	2	29	0,2944	17	10	-2,0608
17	3	28	0,2487	17	10	-1,7409
16	4	27	0,2148	16	11	-1,074
16	5	26	0,187	16	11	-0,935
16	6	25	0,163	16	12	-0,652
16	7	24	0,1415	16	12	-0,566
15	8	23	0,1219	15	13	-0,2438
15	9	22	0,1036	15	13	-0,2072
15	10	21	0,0862	15	13	-0,1724
15	11	20	0,0697	15	13	-0,1394
15	12	19	0,0537	15	14	-0,0537
14	13	18	0,0381	14	14	0
14	14	17	0,0227	14	14	0
14	15	16	0,0076	14	14	0

14		$(\sum b_i)^2$	138,9928
14		$S^2$	141,4667
14		W	0,982512
14		W(0,1)	0,95443
13	A	$W_{\text{табл}}$	
13	0,01	0,92863	
13	0,05	0,94713	
13	0,1	0,95443	
12			
12			
11			
11			
10			
10			
9			

Якщо  $W > W_{\text{табл}}$ ,  $0,982512 > 0,95443$  в такому випадку розподіл вважається нормальним.

### ***Дискримінативна здатність тестових завдань***

*Дискримінативність* – це “здатність окремих завдань тесту і тесту в цілому диференціювати тестованих відносно максимального і мінімального результатів тесту” [Климчук В. О. Математичні методи у психології : навч. посіб. для студ. психол. спеціальностей / В. О. Климчук. – К. : Освіта України, 2009. – 288 с.]. Як відомо, дискримінативність вимірюється показником дельта Фергюсона – відношенням між показником дискримінативності, отриманими для деякого тесту, і максимальним

значенням дискримінативності, яку може забезпечити такий тест. За допомогою ретельного конструювання тесту можна забезпечити відповідний рівень дискримінативності, завдяки чому тести виграють у порівнянні з іншими формами випробувань [Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : [пер. с нем.] / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.].

Показник розпізнавальної здатності застосовується тільки для дихотомічного оцінювання завдань. Він обчислюється за формулою

$$D_j = (p_1)_j - (p_0)_j, \quad (\Gamma.5)$$

де  $(p_1)_j$  – доля студентів, які правильно виконали  $j$ -те завдання у підгрупі з 27% кращих студентів за результатами виконання тесту,  $(p_0)_j$  – доля студентів, які правильно виконали  $j$ -те завдання у підгрупі з 27% гірших студентів за результатами виконання тесту.

Значення індексу  $D_j$  належать інтервалу  $[-1;1]$ . Максимальне значення  $D_j = 1$  досягається у тому випадку, коли усі тестовані із підгрупи кращих, вірно виконали це завдання, а з підгрупи гірших це завдання не виконав ніхто. У цьому випадку завдання має максимальний диференціюючий ефект. Завдання, у яких  $D_j = 0$  або  $D_j < 0$  потрібно з тесту вилучити.

<b>Значення <math>D_j</math></b>	<b>Висновок</b>	
$D_j \geq 0,4$	Завдання функціонує задовільно	A
$0,3 \leq D_j \leq 0,39$	Потрібна невелика корекція завдання, або в ньому немає необхідності	B
$0,2 \leq D_j \leq 0,29$	Завдання потрібно переглянути	C
$D_j \leq 0,19$	Завдання потрібно вилучити із тесту або повністю переробити	D

Наведемо дискримінативну здатність тестових завдань тесту, що був проведений на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

№ завдання	$(p_1)_j$	$(p_0)_j$	$D_j$	
1	0,56	0,22	0,33	B
2	0,78	0,56	0,22	C
3	0,89	0,44	0,44	A
4	0,78	0,67	0,11	D
5	0,78	0,44	0,33	B
6	0,89	0,78	0,11	D
7	0,56	0,44	0,11	D
8	0,89	0,67	0,22	C
9	0,78	0,78	0	D
10	0,89	0,56	0,33	B
11	0,89	0,56	0,33	B
12	0,89	0,67	0,22	C
13	0,78	0,33	0,44	A
14	0,89	0,56	0,33	B
15	0,78	0,67	0,11	D
16	0,89	0,89	0	D
17	0,78	0,56	0,22	C
18	0,78	0,33	0,44	A
19	0,89	0,56	0,33	B
20	0,89	0,56	0,33	B

Дослідивши дискримінативність тестових завдань, можна зробити такі висновки, що:

- тестові завдання № 3, № 13 та № 18 діють задовільно;
- тестові завдання № 1, № 5, № 10, № 11, № 14, № 19 та № 20 потребують невеликої корекції, якщо є така можливість;
- тестові завдання № 2, № 8, № 12 та № 17 завдання потрібно переглянути і ввести корективи;
- тестові завдання № 4, № 6, № 7, № 9, № 15 та № 16 вилучити.



### Надійність тестових завдань

Надійність результатів оцінювання перевірювалася методом розчеплення, в результаті чого було отримано такі показники:

<b>Показники надійності</b>	
$\Gamma_{1/2}$	<b>0,78977878</b>
$R_{\text{Спірмана-Брауна}}$	<b>0,882543462</b>
$R_{\text{Рюлана}}$	<b>0,8412244</b>
$\tau_{\text{Кюдера-Річардсона}}$	<b>0,87635545</b>

Тобто отримані результати, говорять про те, що даний тест є досить надійним, і практичним, коефіцієнт надійності по кожному із завдань рівний 0,78, а коефіцієнт надійності усього тесту – 0,88. Внутрішня узгодженість тесту складає 0,876, що є досить вдалим показником.

**Репертуарний список творів для педагогічної практики  
студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів  
(зразки української дитячої інструментальної музики)**

1. В. Барвінський «Сонечко».
2. В. Косенко, твори із «Дитячого альбому».
3. Г. Сасько «Синички за вікном», «Перший пролісок».
4. В. Сокальський «Пташка».
5. І. Беркович «Українська пісня», «Танець ляльки».
6. В. Сильвестров «Марш».
7. М. Скорик «Народний танець».
8. К. Стеценко «Вечірня пісня».
9. Ю. Щуровський «Український танець».
10. М. Сильванський «Полька», «Комарики», «Український танець».
11. М. Шух «Удалые трубачи...».
12. М. Лисенко «Елегія».
13. Л. Ревуцький «Веснянка», «Колискова» та ін.

## Перелік нотних інтернет-бібліотек та інших мультимедійних ресурсів

### I. Інтернет бібліотеки

1. Нотна бібліотека. Режим доступу: <http://nlib.org.ua/>;
2. Нотна бібліотека класичної музики. Режим доступу: <http://nlib.narod.ru/>;
3. Нотний архів Б. Тараканова. Режим доступу: [notes.tarakanov.net](http://notes.tarakanov.net);
4. Нотний архів Д. Ройзмана. Режим доступу: [roisman.narod.ru/compnotes.htm](http://roisman.narod.ru/compnotes.htm) та ін.).

### II. Мультимедійні енциклопедії та інших інформаційно-довідкові видання

1. “Шедеври музики” від New Media Generation, 2005 р.;
2. Мультимедійна колекція “Sonata: Світова культура у дзеркалі музичного мистецтва” (<http://www.sonata-etc.ru/main.html>), 2008 р.;
3. Мультимедійна енциклопедія “Музичні інструменти” від KorAx, 2002 р.;
4. “Віртуальний музей музичних інструментів “Terra Musicalis”, 2004 р.;
5. Енциклопедія Music Conservatory від Voyetra Technologies, 2007 р. та ін.

## Додаток К

Таблиця 1

**Рівні сформованості когнітивно-оцінювального компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на контрольному етапі педагогічного експерименту**

Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Абс. число	%	Абс. число	%
Високий	21	27,3	7	9
Достатній	35	44,8	28	35,5
Середній	23	23,6	37	43,9
Низький	6	3,6	9	11,6

Таблиця 2

*Рівні сформованості виконавсько-самостійного компоненту готовності студентів контрольних та експериментальних груп до виконавсько-інтерпретаційної діяльності на контрольному етапі педагогічного експерименту*

Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Абс. число	%	Абс. число	%
Високий	25	28,5	25	16,1
Достатній	37	44,8	51	32,9
Середній	21	25,5	69	44,5
Низький	2	1,2	10	6,5

Таблиця 3

**Загальні показники сформованості готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності (контрольний етап педагогічного експерименту)**

Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Абс. число	%	Абс. число	%
Високий	27	29,7	11	13,5
Достатній	35	44,2	29	34,2
Середній	21	24,2	37	42,6
Низький	2	1,9	8	9,7

**КАРТКАДОДАТОК Лідрахунку підсумкової  
рейтингової оцінкиз дисципліни “Фортепіанно”**

**Викладач** \_\_\_\_\_

№ п/ п	Контрольні заходи	Студент  _____
<b>Постійна робота</b>		
1	Опитування. Перевірка домашніх завдань	
2	Оформлення зошиту з програмних творів з анотаціями	
3	Активність на заняттях	
4	Пропуск занять	
<b>Разом</b>		
<b>Регулярна робота</b>		
1	Складання модулів	
2	Академічний концерт	
<b>Разом</b>		
<b>Творча робота</b>		
1	Науково-дослідна робота	
2	Виконавсько-інтерпретаційна робота	
<b>Разом</b>		
<b>Заохочуваний бал</b>		
<b>Загалом за ____ семестр</b>		

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя /Эдуард Борисович Абдуллин. — М.: Просвещение, 1983. — 111 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед спец. высш. учеб. заведений /О.А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990.— 142 с.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология /Галина Сергеевна Абрамова. — М.: Академия, 1997. — 365, [1] с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299с.
5. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
6. Алкон Е.М. Музыкальное мышление Востока и Запада /Е.М. Алкон. — Владивосток: Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169 с.
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. Кн. 2. — Казань, 1998. — 320с.
8. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Нова парадигма. — Вип. 36. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. — С. 8-20.
9. Арчажникова Л.Г. Профессия — учитель музыки: кн. для учителя /Л.Г.Арчажникова. — М.: Просвещение, 1984. — 111с.
10. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс /Борис Владимирович Асафьев. Кн. 1 и 2. — М.-Л.: Музыка, 1971. — 376 с.
11. Асмолов А. Г. Психология личности : [учебник]. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
12. Афанасьев В.Г. Системность и общество /Виктор Григорьевич

- Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368, [2] с.
13. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрий Львович Афанасьев. – Л: Світ, 1990. – 159 с.
14. Ахмедов Т. И. Практическая психотерапия: внушение, гипноз, медитация. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 447 с.
15. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
16. Бай Шаожун. Использование творческих механизмов интерпретации музыкальных произведений студентами институтов искусств /Бай Шаожун //Всероссийский журнал научных публикаций. - № 3 (23). – М.: ООО «Миррея», 2014. – С. 25-27.
17. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті /Георгій Балл //Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.О. Балла. — К., 1998. — С.101–118.
18. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 с.
19. Безбородова Л.Н. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Уч. пособие для студентов муз. фак. педвузов. /Безбородова Л.Н., Алиев Ю.Б. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
20. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать : [книга для учителя] /А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
21. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.
22. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
23. Білова Н. К. Педагогічне проектування процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва / Н. К. Білова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 1. – С. 78 – 84.
24. Бондаревская Е.В. Концепция личностно-ориентированного образования и



- целостная педагогическая теория //Школа духовности. – 1999. – вып. 5. – с.41- 52.
- 25.Бонфельд М.Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства / М.Ш. Бонфельд. Монография. СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006. - 648с.
- 26.Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
- 27.Брушлинский А.В. Творческий процесс как предмет исследования //Вопросы философии. – 1965. – № 7. – С.65.
28. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком., 2000. – 527, [2] с. – (Мастера психологии).
29. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.
- 30.Введение в педагогическую деятельность: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. — М.: Академия, 2000. — 208, [2] с.
31. Вей Лімін. Музичне навчання майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України /Вей Лімін //Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей (зб. матер. VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 154-155.
32. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2006. – 256 с.
33. Ву Го Лінг. Національна виконавська інтонація в камерно-вокальних творах французьких композиторів ХІХ сторіччя /Всеукраїнська асоціація молодих науковців. //Гуманітарні науки: історія, соціологія, політологія, психологія, мистецтвознавство – 2002. – №2. — С. 143-152.
34. Вульфов Б.З. Основы педагогики: учеб. пособие: /Б.З.Вульфов, В.Д.Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: УРАО, 2000. — 614 с.

35. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.— 479, [1] с.
- 36.Гавран І.А. Особистісні передумови педагогічної майстерності майбутніх учителів музики: методичні рекомендації /І.А. Гавран. — Хмельницький, 2013. — 28 с.
- 37.Гаврілова Л. Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти [Електронний ресурс] / Л. Гаврілова, Л. Псарьова // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: електронне наукове видання. — Вип. 3. — 2016. — Режим доступу: <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/arkhiv-vipuskiv/za-2016-rik/vipusk-3-2016/257-interpretatsiya-muzichnogo-tvoru-teoretichni-aspekti>.
- 38.Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колект. моногр. /О.М.Олексюк, М.М.Ткач, Д.В.Лисун. — К.: ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. — 150 с.
- 39.Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /Б.С.Гершунский. — М.: Совершенство, 1998. — 605 с.
- 40.Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /Гончаренко Семен Устинович. — Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — 278 с.
- 41.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 374с.
- 42.Грижбовская Р.Н. Интерпретация музыкального произведения /Р.Н.Грижбовская // Теория и методика обучения игре на фортепиано / Под общ. ред. А.Г.Каузовой, А.И.Николаевой. — М.: Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 2001. —188-197 с.
- 43.Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навч.-метод. посіб. / Гринчук Ірина, Бурська Олена — Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. — 224 с.
- 44.Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та

- теоретичні аспекти /Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
45. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). – Новосибирск: «Наука», 1982. – 256 с.
46. Делор Ж. и др. Образование: сокровище сокрытое /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESKO, 1997. – 297 с.
47. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник /І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 353 с.
48. Ділтей В. Виникнення герменевтики /В.Ділтей //Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрямки. – К., 1966. – С. 33-54.
49. Джурицкий А.Н. История педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений/А.Н. Джурицкий. – М.: Владос, 1999. – 432, [2] с.
50. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.
51. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення / Ольга Володимирівна Єременко / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : [колективна монографія] / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 92–120.
52. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учеб.пособ.для вузов. /Людмила Борисовна Ермолаева-Томина: Моск. откр. гос.ун-т. – М.: Академ. проспект, 2003. – 302 [1] с.
53. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник /за ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Нессен. – К. : Богдана, 2003. – 520с.
54. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.
55. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: [учеб. пособие для вузов]. – 3-е изд., испр. /В.И. Загвязинский. – М.: Академия,

2006. – 192 с.
56. Зайцева А.В. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А.В. Зайцева // Науковий часопис Національного педагог. університету імені М.Драгоманова. Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 18 (23). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 97-101.
57. Зайцева А.В. Реалізація ідей синергетики у формуванні художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А.В. Зайцева // Наукові записки: Серія: педагогічні та історичні науки. – вип. СХХVII (127). – К.: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова. – 2015. – С. 50-57.
58. Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 357-365.
59. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко-методологическая проблема / Е. Зинькевич // Музично-історичні концепції у минулому і сучасності. — Львів: Сполом, 1997. — С. 49-55.
60. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць [редкол.: І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. – Київ; Черкаси: Видавництво “Черкаський ЦНТЕГ”, 2008. – Вип. V. – С. 3-13.
61. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: [навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ.] / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
62. Каган М. С. Социальные функции искусства / Моисей Самойлович Каган. – Л.: Знание, 1978. – 188 с.
63. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТООТК Петрополис, 1997. – 205 с.

64. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
65. Китай //Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. и вступ. статья В.П. Шестакова. — М.: Музыка, 1967. — С.140-244.
66. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: Автореф. Дис. ... д-ра пед наук. – К., 1993. – 31с.
67. Клайн Пол. Справочное руководство по конструированию тестов / Пол Клайн. – Перевод Е. П. Савченко. – М. : „ПАН Лтд.”, 1994. – 283 с.
68. Козир А.В. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2007. – Вип. 4 (9), ч. I. – С.88-92.
69. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти /А.В. Козир. – К.: НПУ, 2008. – 380 с.
70. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Людмила Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.
71. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.
72. Композиция тестовых заданий /под ред. В.С. Аванесова. – М.: АДЕПТ, 1998. – 216 с.
73. Корженевський А.Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця /А.Й. Корженевський //Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. – К.: Музична Україна, 1981. – С. 29 – 40.
74. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной эстетике. /Н.Корыхалова. – Л.: Музыка, 1979. – 208 с.
75. Котляревська О. І. Варіативний потенціал музичного твору:

- культурологічний аспект інтерпретування: автореф. дис... канд. мистецтвознавства; 17.00.03 / Котляревська О. І. – Київ : Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, 1996. – 19 с.
76. Котляревский И.А. Музыкально-теоретические системы европейского искусствознания: методы изучения и классификации. /И.А.Котляревский — К.: Музична Україна, 1983. — 158 с.
- 77.Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття /В.Г. Кремень. //Шлях освіти. – 2003. – С. 7-10.
- 78.Кремлёв Ю. А. О роли разума в восприятии произведений искусства. /Ю.Кремлёв. – М.: Музыка, 1970. – 72 с.
- 79.Крицький В.М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: дис.... канд.пед.наук: спец.13.00.01 / Володимир Крицький. – К., 1999. – 180 с.
- 80.Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця /В.Крицький //Музичне виконавство. Наук. вісник НМАУ імені П.І. Чайковського.— К., 1999. — Вип. 3. – С. 110-122.
- 81.Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
82. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя /Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.
83. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності /Зінаїда Наумівна Курлянд. — О., 1995. — 160с
- 84.Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : Курс лекцій / О. В. Кустовська. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 124 с.
- 85.Лейзеров Н.Л. Эстетическая и художественная культура /Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров. //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С. Лабковская. — М.: Просвещение, 1983. — С. 5–61.
86. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. /Алексей

- Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 303, [1] с.
87. Линдеман Ханнес. Аутогенная тренировка / Ханнес Линдемен // Перевод с немецкого С. Э. Борич. – М.: Попурри, 2000. – 192 с.
88. Лисюк Ю.С. Методи формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у мистецьких вищих навчальних закладах // Наукові записки. Серія: Педагогіка. - Тернопіль, 2006. – С. 57-61.
89. Лихачёв Б.Т. Педагогика: курс лекций / Борис Тимофеевич Лихачёв. – М.: Прометей Юрайт, 1998. – 462, [1] с.
90. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // А.Ф.Лосев / М.: Академический Проект, 2012. – 205 с. – (Философские технологии).
91. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.
92. Ляшенко І. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти /І.Ляшенко //Українське музикознавство: наук.-метод. зб. /Нац. муз. академія України імені П.І. Чайковського. — К., 1998. — Вип. 28: Музична україністика в контексті світової культури. – С. 3-8.
93. Ляшенко О. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис... канд. пед. наук; 13.00.04 / О. Ляшенко. – К: НПУ імені МП. Драгоманова, 2001. – 22 с.
94. Ляшенко Т.А. Регуляция эмоционально-коммуникативной активности студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности /Т.А. Ляшенко //Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. – М., 1987. – С. 247-299.
95. Макаренко А.С. Избранные произведения: в 3-х т. /редкол.: Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. — К.: Рад. шк., 1985. — Т.2 — 574 с.
96. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. /С.Мальцев. – М.: Музыка, 1991. – 85 с.

97. Маркова А.К. Психология труда учителя. /Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с.
98. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка: навч. посіб. /С.М. Мартиненко, Л.Л.Хоружа; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. - К., 2002. — 173, [1] с.
99. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. [В редакции Г.М.Когана. - М.: Музыка, 1966. - 220с.
100. Мартынов И. Очерки о зарубежной музыке первой половины XX века. /Иван Иванович Мартынов. — М.: Музыка, 1970. — 504 с.
101. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).
102. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузыряя. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 63–68.
103. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.23.
104. Масол Л.М. Предметний тиждень. Музика. У двох частинах. Частина 2: Методичний посібник для вчителів. / Масол Л.М., Очаківська Ю.О. – Х.: Скорпіон, 2005. – 80с.
105. Мащенко Н. І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія” / Н. І. Мащенко. – К., 2005. – 20 с.
106. Медушевский В.В. Онтологические основы интерпретации музыки /В.В.Медушевский //Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: [сб. статей] /под общ. ред. В.В.Медушевского. — М., 1984. — Вып.129. – С. 5-11.
107. Методичні рекомендації зі створення тестових завдань та тестів у системі управління навчальними матеріалами MOODLE / [В. П. Сергієнко, В.М. Франчук, Л. О. Кухар та ін. ]; за заг. ред. проф. Сергієнка В.П. – К. :



- НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 100 с.
108. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М.Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
109. Михайлов М.М. Музыка Китая. /М.М. Михайлов. – М., 1961, с. 15-30.
110. Міщанчук В. М. Врахування індивідуально-типологічних особливостей у підготовці майбутніх учителів музики із використанням сугестивних технологій / В. М. Міщанчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : [збірник наукових праць] / за редакцією В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Випуск 1.43(98): Технології педагогічної освіти. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 122–125. – (Серія «Педагогічні науки»).
111. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк — К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608с.
112. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи /О.Г.Мороз, О.С.Падалка, В.І.Юрченко; за заг. ред. О.Г.Мороза – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
113. Москаленко В.Г. Лекции по музыкальной интерпретации: учеб. пособие. /Виктор Москаленко. К.: Вид-во ТОВ «Типографія «Клякса», 2012. – 272 с.: ил.
114. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблемам анализа). – К.: Изд-во Киев, гос. конс. , 1994. – 157 с.
115. Музыкальная эстетика стран Востока: [сборник] /общ. ред. В.Шестакова. — М.: Музыка, 1967. — 414 с.
116. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия /Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
117. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования /Иван Тимофеевич Назаров. — М.: Музыка, 1969. — 134с.
118. Некрасов Ю.И. О психологических основах исполнительской интерпретации в процессе обучения в музыкальном вузе /Ю.И. Некрасов,

- Е.Н. Маркова //Программированное обучение: респуб. межведомственный науч. сб. /Киев. инженерно-строительный ин-т. Вып.15. — К.: Вища школа, 1978. — С. 127-136.
119. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания: кн. для учителя. /Борис Михайлович Неменский. — 2-е изд., М.: Просвещение, 1987. — 253, [2]с.
120. Немов Р. С. Психология / Роберт Семенович Немов. — М. : Высшее образование, 2007. — 640 с.
121. Ничкало Н. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи /Нелля Ничкало //Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 1. — С. 6 — 26.
122. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах 200 000 слів у 3-х т. / Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. — Київ : Видав-во «Аконіт», 2006. — Т. 3. — 862 с.
123. Образование: сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. — Москва-Paris: UNESCO, 1997. — 297 с.
124. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. — К.: Знання України, 2004. — 264с.
125. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. / А. М. Олексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий [та ін.]. — К. : ІСДО, 1993. — 336 с.
126. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [Монографія] /Валерій Федорович Орлов /за заг. ред. І.А.Зязюна. — К.: Наукова думка, 2003. — 263, [12]с.
127. Отич О.М. Педагогічні засади мистецької освіти //Педагогічні науки. — Суми, 2003. — С. 430-438.
128. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької

- освіти /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.
129. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. — 272, [1]с.
130. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація: теоретичні аспекти і практичний досвід / Галина Микитівна Падалка: Зб. матеріалів ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П.Рудницької / гол. ред. І.А.Зязюн. – вип.3 (7). – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – С.46-53.
131. Парфентьева І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / Ірина Петрівна Парфентьева // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 285–291.
132. Педагогічна майстерність: підручник [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.] /за ред. І.А.Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.
133. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. –М.: Владос, 1999. – 175 с.
134. Пехота О.М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчально-методичний посібник /О.М. Пехота, С.В. Ратовська. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 252 с.
135. Полубоярина І. І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів / І. І. Полубоярина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – № 1(8). – 2013. – С. 70 – 73.
136. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. –

- Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
137. Проворова Є. В. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 276-284.
138. Психологія: [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
139. Психология личности в трудах отечественных психологов : [учеб. пособие] / Сост. Л. В. Куликов. – С.-Пб. и др.: Питер, 2001. – 480 с. – (Хрестоматия по психологии).
140. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [2] с.
141. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике [сост. Рапацевич Е.С.] – Минск : «Современное слово», 2001. – 928 с.
142. Раппопорт С.Х. О вариативной множественности исполнительства /Семен Хаскевич Раппопорт[сборник ст. /ред.. и сост. А.Д.Алексеев]//Музыкальное исполнительство. — М., 1972. – С. 39-52.
143. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: книга для препод. высш. и средн. пед. учеб. заведений /Петр Евдокимович Решетников. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 301с.
144. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. /В.В. Рибалка. — К.: ІЗМН, 1996. — 235, [1] с.
145. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс: пер.с англ. М.М. Исениной. — М.: Прогресс; Универс, 1994. — 479, [1] с.
146. Ростовський О.Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед.

- наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». /О.Я. Ростовський. — К., 1993. — 48 с.
147. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
148. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. – (Мастера психологии).
149. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.
150. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: учебное пособие. /В.А. Семиченко. — Полтава, 1989. — 86 с.
151. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
152. Сковорода Г.С. Твори у 2-х томах /Григорій Савич Сковорода. – К.: 1994. – Том 1. – С. 385-446.
153. Сытин Г. Н. Животворящая сила. Помоги себе сам. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 416 с.: ил.
154. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность. / Сластенин В.А., Подымова Л.С. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 223с.
155. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования /В.А. Сластенин //Межвузовский сб. научных трудов МГПИ /под ред. В.А.Сластенина. – М., 1987. — С. 11-26.
156. Софроній З.В. Класифікація основних характеристик виконавської уваги майбутніх учителів музики/ З.В. Софроній // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 261–275.
157. Соціологія культури: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти України

- [О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І.Погорілий та ін.; /за ред. О.М.Семашка, В.М. Піча. — К.: Каравела, Л.: «Новий світ — 2000», 2002. — 333 с. — (Вища освіта України).
158. Спиркин А.Г. Основы философии /Александр Георгиевич Спиркин. — М.: Политиздат, 1988. — 591, [1].
159. Станиславский К.С. Работа актера над собой. /Константин Сергеевич Станиславский. — М.: Искусство, 1985. — Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. — 1985. - 472 с.
160. Сухомлинський В.О. Сто советов учителю /Василий Александрович Сухомлинский. — К.: Рад. школа, 1984. — 254 с.
161. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. — К.: Довіра, 2006. — 789, [2] с. — (Словники України).
162. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенко. — К.: Вища школа, 2003. — С. 156-289.
163. Танько Т.П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: дис....д-ра пед.. наук: спец. 13.00.04 / Тетяна Петрівна Танько. — Х., 2006. — 355 с.
164. Тарасов Г.С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности. /Психологические исследования познавательных процессов и личности. Сб. статей /отв. ред. Д.Ковач и др. - М.: Наука, 1983. — С.126-132.
165. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. — С. 42 —222.
166. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Т. 1. — 312 с.
167. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. /К.Д. Ушинский; под ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Сладковского. — М.: АПН

- РСФСР, 1945. — 567 с.
168. Федоришин В. І. Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики / Василь Ілліч Федоришин / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 315–328.
169. Філософія: Підручник [Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін.]. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.
170. Философский словарь [авт. сл. ст.: В.П. Андрущенко и др.] (Новые словари) – К.: А.С.К., 2006. – 1059 с.
171. Філософський енциклопедичний словник [голова редколегії В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
172. Философский энциклопедический словарь [гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
173. Франк С.Л. Непостижимое: онтологическое введение в философию религии / С.Л. Франк // Сочинения. – Мн.: Харвест. – М.: АСТ, 2000. – (Классическая философская мысль). – С. 518.
174. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В.В. Бибихин. – М.: AdMarginem, 1997. – 451 с.
175. Хоружа О. В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки /О.В.Хоружа // Педагогічні науки: [збірник наукових праць]. – Херсон: ХДУ, 2009. – Випуск LIV. – С. 384– 389.
176. Цзян Лібінь. До проблеми музичного навчання і виховання у Китаї /Цзян Лібінь //Вісник Луганського національного університету імені Т.Шевченка: Педагогічні науки. - № 10 (269) травень 2013. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – Частина I. – С. 128-133.
177. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учеб. пособие] / Ю. А. Цагарелли. – С.-Пб.: Композитор-

- Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.
178. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Муз. образование» /Геннадій Моисеевич Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373 с.
179. Чень Бо. Сутнісна характеристика готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання /Чень Бо //Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2015. – Вип. 19 (24). – С.98-102.
180. Чень Бо. Компонентна структура готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності. /Чень Бо //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. № 3 (51). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. - С. 15-19.
181. Чень Бо. Методи діагностування готовності майбутніх учителів музики до здійснення виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання /Чень Бо //Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць ДДПУ [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. - № 3 (77). – Харків: ТОВ «Вид-во НТМТ», 2016. - С. 72-80.
182. Чень Бо. Когнітивно-мотиваційний напрям підготовки майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної роботи зі школярами /Чень Бо //Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2016. – Вип. 21 (26). – С. 67-71.
183. Чень Бо. Системний підхід до виконавсько-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики /Чень Бо //Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць ДДПУ [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Вип. LXXV. – Слов'янськ: ДДПУ, 2016. – С. 10-16.
184. Чень Бо. Специфика исполнительской музыкально-интерпретационной



- деятельности студентов институтов искусств педагогических университетов /ChenBo //Valarificareastrategiilorinovationalededezvoltareainvatamantuluiartisticcontemporan. – Balti: S.n. Tipogr «Indigoncolor», 2016. – С. 109-114.
185. Чень Бо. Функціональний аналіз готовності студентів факультетів мистецтв до виконавсько-інтерпретаційної діяльності /Чень Бо //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: Наукове видання [За ред. проф. А.В. Козир та доц. К.О. Щедролоєвої.– Херсон: ХДУ, 2016. – С. 195-199.
186. Чернявська М. Н. Аксиологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01. /М.Чернявська. – К: КГК, 1996. – 20 с.
187. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
188. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя /Олена Шевнюк //Мистецтво та освіта. — 2003. — №3 (29).– С. 2–6.
189. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. /С.В. Шип; ред. А.Кравченко. — Київ: Заповіт, 1998. — 367 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
190. Шмидель Ф.Я. Метафизика смысла. – М.: Carteblanche. – 1999. – 345с.
191. Шнеерсон Г.М. Музыкальная культура Китая /Григорий Михайлович Шнеерсон. – М.: Музгиз, 1952. – 249 с.
192. Щербініна О. М. Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика : електронний навчальний посібник [Електронний ресурс] / О. М. Щербініна, М. А. Щербінін. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2014. – Режим доступу: <http://musicstyle.meximas.com/mon.htm>
193. Щолокова О.П. Компетентнісна парадигма мистецької освіти / Ольга Пилипівна Щолокова: Зб. матеріалів ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П.Рудницької / гол. Ред.. І.А.Зязюн. – вип.3 (7). – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – С.53-55.

194. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя [монографія] /О.П.Щолокова; Укр. Держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 172 с.
195. Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. /О.П.Щолокова, О.Л.Шевнюк, С.В.Шип, О.М.Семашко. — К.: Вища школа, 2004.– 175, [1] с.
196. Энциклопедический музыкальный словарь /сост. Б.С. Штейнпресс и М.Ямпольский; отв. ред. Г.В.Келдыш. — М.: Сов. Энциклопедия, 1959. — 326 с.
197. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / Карл Густав Юнг. – С.-Пб-М.: АСТ, 1997. – 554, [2] с.
198. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 121–150.
199. Яворский Б. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович: в 2-х т.] Т.1. — М.: Музыка, 1964. — Т.1.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. - 670 с.
200. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
201. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /Павел Максимович Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 86 с.
202. Bolin N. Gefangenschaft und Freiheit /Aspetti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–174.
203. By David.Pearce TheHedonistic Imperative. /Music analysis. – March 2015. — 105-111 p.
204. KalischV. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. –363–370 S.

205. Kluppelholz W. Cucinatipica /Aspektimusikali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch. Dohr: 2001. — 331–339 S.
206. Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. — Wien, 2002. — S. 29–33.
207. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. *Current Directions in Psychological Science* 21(3). — 2012. — P. 151–156.

#### Література китайською мовою

208. Биан Мен. Китайская музыкальная культура: образование и развитие /Биан Мен. — Пекин, 1996. — 181 с.
209. Ван Юй Шен. Истоки музыки. /Ван Юй Шен. — Шанхай: Культура, 1997. — 281 с.
210. Гуан Лин. Народные стили в музыкальном искусстве. /Гуан Лин. - Пекин, 1984. - С. 11–34.
211. Иян Инь Лю История китайской музыки. Изд. 3-е дополненное. — Шанхай, 1983. — С. 5–11.
212. Китайская Философия. — Т. 19–21. — Лиао Нин, 2000. — с. 112–134.
213. Лю Лан. Музыкальное воспитание Конфуция и смысл его музыкальной эстетики /Лю Лан. //Искусство музыки - 2. — Пекин, 1991. — с. 34–54.
214. Уань Юань. Воспитание психологических качеств музыканта. Уань Юань. — Цзанси, 2002. — 120 с.
215. Фу Лэй. Музыкальные произведения и их исполнение. /Фу Лэй.— Шанхай, 2002. — 316 с.
216. Чен Цэ Мин. Собрание музыки вокруг света. /Чен Цэ Мин. //Народная музыка мира — Пекин, 1997. — 48 с.
217. Чжан Сяо Чжун. Основные особенности и законы музыкального обучения. — Синхай, 2001. — 205 с.
218. Чжан Цзянь Го. Пути реформы музыкального обучения. /Чжан Цзянь Го.

– Наньцин, 2004. – 215 с.