

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК: 378.22.016:780.616.432]:[7:159.955](043.3)

Ван Цзяле

**Формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів
факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахового
навчання.**

014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Ван Цзяле

Науковий керівник – к.пед.н., професор Глазунова Ірина Кимівна

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Ван Цзяле. Формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахового навчання.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2023.

Зміст анотації

В дисертаційній роботі проведено науково-теоретичне дослідження та обґрунтування проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання, розроблено та визначено сутність та структуру цього феномену, представлено результати дослідно-експериментальної роботи, на підґрунті яких доцільно стверджувати про результативність запровадженої методичної моделі, створеної для вирішення актуальної проблеми вищої мистецької освіти. Розв'язання проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів реалізовано шляхом науково-теоретичного обґрунтування, розроблення, запровадження та експериментальної перевірки методичної стратегії безпосередньо у процесі фахового навчання.

У дослідженні зафіксовано, що необхідність розв'язання протиріччя між навчальним запитом, обумовленим значною інтерпретаційною активністю у всіх галузях фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів, і відсутністю цільових методичних розробок для задоволення цього запиту щодо формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, і обумовила актуальність дисертаційного дослідження, вплинувши на вибір його теми «Формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості

студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахового навчання».

В якості *мети дослідження* окреслено теоретичне обґрунтування, розроблення, упровадження та експериментальна перевірка ефективності методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахового навчання.

На основі проведеного детального аналізу педагогічних, культурологічних, герменевтичних аспектів основної категорії дослідження, дослідження понять «інтерпретація», «педагогічна інтерпретація», «педагогічна ерудиція», «мистецька ерудиція» розроблено і сформульовано авторське визначення досліджуваного феномену, у відповідності до якого *педагогічно-інтерпретаційна ерудованість* студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів визначена як якість особистості, яка засвідчує високу міру обізнаності майбутнього фахівця з питань здійснення педагогічно-інтерпретаційної діяльності, що характеризуються глибоким рівнем засвоєння, консолідації й інтеграції знань і компетентностей в результаті фахового навчання. Встановлено, що сутність педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів визначається єдністю пізнавальної, педагогічно-інтерпретаційної та творчої діяльності, а також специфічними особливостями мистецтва, в «діалогові» взаємини з яким вступає студент.

Теоретично обґрунтовано та окреслено компонентну структуру педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка, максимально втілюючи її процесуально-динамічну сутність, являє собою єдність гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного структурних компонентів. Охарактеризовано сутнісні ознаки кожного із структурних компонентів. Доведено, що гносеологічно-мотиваційний компонент визначається спрямованістю індивідуальних пізнавальних мотивів студентів щодо майбутньої педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Інформативно-засвоювальний компонент характеризується

орієнтацією на визначення характеру роботи майбутнього фахівця з інформацією та можливістю її засвоювати. Творчо-реалізаційний компонент окреслюється спроможністю переведення набутих знань в практичну площину з можливістю їх творчого застосування на основі рефлексивного осмислення власних педагогічно-інтерпретаційних дій.

У відповідності до конкретизованих структурних компонентів педагогічно-інтерпретаційної ерудованості визначено критерії та показники їх сформованості. Критерієм сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту визначено «Ступінь пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки». Показники: вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності; наявність тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Критерієм сформованості інформативно-засвоювального компоненту визначено «Міру педагогічно-інтерпретаційної обізнаності студентів факультетів мистецтв». Показники: наявність сформованого понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки; наявність сформованого інтонаційного багажу для складання навчально-педагогічного репертуару. Критерієм сформованості творчо-реалізаційного компоненту визначено «Міру педагогічної результативності під час провадження інтерпретаційної роботи». Показники: вияв спроможності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній роботі; вияв здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики.

Під час науково-теоретичного аналізу компетентнісного, діяльнісно-особистісного аспектів фахового навчання студентів факультетів мистецтв було розроблено і сформульовано уточнення його визначення в якості багатовимірного інтегративного процесу паралельного оволодіння вокально-хоровими, диригентськими, виконавсько-інструментальними,

музично-теоретичними та іншими знаннями, уміннями та навиками, спрямованого на формування однойменних компетентностей, які складають основу професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Водночас, педагогічно-інтерпретаційну ерудованість було охарактеризовано в якості одного із змістоутворюючих факторів професійної компетентності, який відповідає за розширений обсяг знань у галузі педагогічної роботи із учнями у галузі інтепретаційного опрацювання музичних творів.

У контексті діяльнісно-особистісного підходу було розроблено авторське визначення сутності поняття «педагогічно-інтерпретаційна діяльність, окресленої в якості складної, бінарно-спрямованої продуктивно-творчої діяльності, що спрямована на утворення оригінального, самобутнього мистецького продукту, яким є художня інтерпретація музичного твору, а також спрямована на формування умінь самостійного інтерпретаційного опрацювання музичних творів в учнів на підґрунті залучення власних педагогічних підходів до інтерпретаційних завдань.

Конкретизовано й охарактеризовано принципи формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості у процесі фахового навчання студентів факультетів мистецтв, серед яких: принцип єдності й цілеспрямованості, принцип ціннісно-сміслового стимулювання, принцип стимулювання педагогічно-інтерпретаційної активності, принцип особистісної орієнтації фахового навчання, а також принцип рефлексивного осмислення важливості формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості для фахового провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

Розроблення стратегії формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання обумовило визначення когнітивно-накопичувального, понятійно-операційного та рефлексивно-продуктивного етапів методики, а також конкретизацію їх змісту. Під час когнітивно-накопичувального етапу на

основі педагогічного стимулювання вмотивованості студентів факультетів мистецтв щодо набуття знань у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності забезпечується формування вектору особистісної пізнавальної спрямованості, направленою на постійне накопичення й розширення кола означених знань. Під час понятійно-операційного етапу здійснюється формування в майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу, що реалізується через сформованість широкого комплексу понять, дефініцій та суджень у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, поєднаного із художньо-інтонаційним багажем музичних творів. Під час рефлексивно-продуктивного етапу забезпечується свідоме осмислення студентами факультетів мистецтв власної спроможності до практичного застосування розгалуженого комплексу педагогічно-інтерпретаційних понять під час практичної самостійної інтерпретаційної роботи та інтерпретаційної роботи із школярами.

Розроблено і сформульовано педагогічні умови формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання, а саме: на основі застосування консолідаційного підходу першою стрижневою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в майбутніх учителів музичного мистецтва визначено педагогічне забезпечення консолідації знань, що належать до царини інтерпретаційного опрацювання музичних творів, із знаннями, що належать до царини, зміст якої інтегрує педагогічні, методичні знання, спрямовані на стимуляцію колективної інтерпретаційної активності учнів; на основі застосування інформаційно-комунікаційного підходу другою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв визначено варіативне застосування заохочувального методичного інструментарію, який ґрунтується на групі методів мотиваційного стимулювання мистецького навчання, із інформаційно-комунікаційними формами, методами і засобами; третьою педагогічною умовою формування

досліджуваного феномену визначено цілеспрямоване конструювання методичного інструментарію на основі наскрізного застосування теоретичних методів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації, класифікації тощо, тотожних однойменним мисленнєвим операціям з метою активізації операційно-процесуальної основи інтелектуальної діяльності.

На основі визначених компонентних складових, критеріїв, показників, а також окреслених принципів, методологічних підходів, педагогічних умов та етапів формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів сконструйовано модель поетапної методики формування досліджуваного феномену. Упровадження у процес фахового навчання методичної моделі забезпечило експериментальну перевірку методичного забезпечення. Експериментальна перевірка сукупного педагогічного інструментарію, розробленого для кожного з етапів методики шляхом інтеграції образно-демонстраційних, бінарних, вербальних, інформаційно-комунікаційних методів і засобів, тренінгів, симуляційно-інтерактивних ігор, методів розвитку пізнавального інтересу із теоретичними методами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо, дозволила констатувати про ефективність упровадженої методичної моделі, а також про продуктивність педагогічного інструментарію. Ефективність розробленої методики підтвердилась динамікою зростання показників сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в експериментальних групах.

Ключові слова: педагогічно-інтерпретаційна ерудованість, студенти факультетів мистецтв, фахове навчання, теоретичні методи, вокально-технічні уміння, фахове навчання майбутнього вчителя музики, інтерпретація.

ABSTRACT

Wang Jiale. Formation of pedagogical and interpretive erudition of students of arts faculties of pedagogical universities in the process of professional training.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). - Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2023.

The contents of the abstract

In the dissertation, a scientific and theoretical study and substantiation of the problem of the formation of pedagogical and interpretive erudition of students of the faculties of arts in the process of professional training was carried out, the essence and structure of this phenomenon was developed and defined, the results of the research and experimental work were presented, on the basis of which it is appropriate to assert the effectiveness of the implemented methodological model, created to solve the current problem of higher art education. The solution to the problem of the formation of pedagogical and interpretive erudition of students of the faculties of arts of pedagogical universities was realized through scientific and theoretical substantiation, development, implementation and experimental verification of the methodical strategy directly in the process of professional training.

The study recorded that the need to resolve the contradiction between the educational request, due to significant interpretative activity in all areas of professional training of future music teachers, and the lack of targeted methodological developments to satisfy this request regarding the formation of *pedagogical and interpretive erudition*, and determined the relevance of the dissertation research, influencing the choice of his topic "Formation of pedagogical and interpretive erudition of students of arts faculties of pedagogical universities in the process of professional training".

The aim of the research is to outline the theoretical justification, development, implementation and experimental verification of the effectiveness of the method of formation of pedagogical-interpretive erudition of students of arts faculties of pedagogical universities in the process of professional training.

On the basis of a detailed analysis of the pedagogical, cultural, and hermeneutic aspects of the main category of research, the study of the concepts of "interpretation", "pedagogical interpretation", "pedagogical erudition", "artistic erudition", the author's definition of the studied phenomenon was developed and formulated, according to which the pedagogical-interpretive the erudition of students of arts faculties of pedagogical universities is defined as a quality of personality that proves a high level of awareness of the future specialist in the implementation of pedagogical and interpretive activities, characterized by a deep level of assimilation, consolidation and integration of knowledge and competences as a result of professional training. It has been established that the essence of the students' pedagogical-interpretive erudition is determined by the unity of cognitive, pedagogical-interpretive and creative activities, as well as the specific features of art, with which the student enters into a "dialogical" relationship.

The component structure of pedagogical-interpretive erudition is theoretically justified and outlined, which, maximally embodying its processual-dynamic essence, represents the unity of epistemological-motivational, informative-assimilative and creative-implementation structural components. The essential features of each of the structural components are characterized. It is proved that the epistemological-motivational component is determined by the direction of individual cognitive motives of students regarding the future pedagogical and interpretative activity. The informative and assimilative component is characterized by an orientation towards determining the nature of the future specialist's work with information and the ability to assimilate it. The creative-implementation component is defined by the ability to transfer the acquired knowledge into the practical plane with the possibility of their creative

application based on the reflexive understanding of one's own pedagogical and interpretive actions.

In accordance with the specified structural components of pedagogical and interpretive erudition, criteria and indicators of their formation are defined. The criterion for the formation of the epistemological-motivational component is defined as "The degree of cognitive focus on the acquisition of knowledge in the field of interpretive pedagogy." Indicators: manifestation of cognitive interest in mastering knowledge about pedagogical and interpretive activities; the presence of a tendency to deepen the need for the practical application of knowledge regarding the implementation of pedagogical and interpretive activities. The criterion for the formation of the informative and assimilative component is defined as "Measure of pedagogical and interpretive awareness of students of the faculties of arts". Indicators: the presence of formed conceptual baggage in the field of interpretive pedagogy; the presence of formed intonation baggage for compiling the educational and pedagogical repertoire. The criterion for the formation of the creative-implementation component is defined as "Measure of pedagogical effectiveness during the implementation of interpretive work." Indicators: showing the ability to creatively operate pedagogical and interpretive knowledge in practical interpretive work; demonstrated the ability to reflexively understand the results of the application of a complex of pedagogical and interpretive knowledge in the process of the professional activity of a music teacher.

During the scientific-theoretical analysis of the competence, activity-personal aspects of the professional training of students of the faculties of arts, a clarification of its definition was developed and formulated as a multidimensional integrative process of parallel mastering of vocal-choral, conducting, performing-instrumental, music-theoretical and other knowledge, skills and skills, aimed at forming the competences of the same name, which form the basis of the professional competence of the future music teacher. At the same time, pedagogical and interpretive erudition was characterized as one of the content-

forming factors of professional competence, which is responsible for the expanded scope of knowledge in the field of pedagogical work with students in the field of interpretive processing of musical works.

In the context of the activity-personal approach, the author's definition of the essence of the concept "pedagogical-interpretive activity, outlined as a complex, binary-directed productive-creative activity aimed at the formation of an original, original artistic product, which is an artistic interpretation of a musical work, as well as aimed at forming the skills of independent interpretive processing of musical works in students on the basis of involving their own pedagogical approaches to interpretive tasks.

The principles of the formation of pedagogical-interpretive erudition in the process of professional training of students of the faculties of arts are specified and characterized, including: the principle of unity and purposefulness, the principle of value-meaning stimulation, the principle of stimulation of pedagogical-interpretive activity, the principle of personal orientation of professional training, as well as the principle of reflective understanding of the importance formation of pedagogical-interpretive erudition for professional implementation of pedagogical-interpretive activities.

The development of a strategy for the formation of pedagogical-interpretive erudition of students of the faculties of arts in the process of professional training led to the determination of the cognitive-cumulative, conceptual-operational and reflective-productive stages of the methodology, as well as the specification of their content. During the cognitive-cumulative stage, on the basis of pedagogical stimulation of the motivation of students of the faculties of arts regarding the acquisition of knowledge in the field of pedagogical-interpretive activity, the formation of a vector of personal cognitive orientation, aimed at the constant accumulation and expansion of the range of defined knowledge, is ensured. During the conceptual-operational stage, a pedagogical-interpretive thesaurus is formed in future music teachers, which is realized through the formation of a wide range of concepts, definitions and judgments in the field of pedagogical-

interpretive activity, combined with the artistic and intonation baggage of musical works. During the reflexive-productive stage, the students of the faculties of arts are provided with a conscious understanding of their own ability to practically apply a broad complex of pedagogical and interpretive concepts during practical independent interpretive work and interpretive work with schoolchildren.

Pedagogical conditions for the formation of pedagogical-interpretive erudition of students of art faculties in the process of professional training have been developed and formulated, namely: based on the application of the consolidation approach, the first key pedagogical condition for the formation of pedagogical-interpretive erudition in future music teachers is defined as pedagogical support for the consolidation of knowledge belonging to the field interpretative processing of musical works, with knowledge belonging to the field, the content of which integrates pedagogical and methodical knowledge aimed at stimulating the collective interpretive activity of students; on the basis of the application of the information and communication approach, the second pedagogical condition for the formation of pedagogical and interpretive erudition of students of the faculties of arts is defined as the variable use of an encouraging methodological toolkit, which is based on a group of methods of motivational stimulation of art education, with information and communication forms, methods and means; the third pedagogical condition for the formation of the researched phenomenon is defined as the purposeful construction of methodological tools based on the thorough application of theoretical methods of analysis, synthesis, comparison, generalization, abstraction, concretization, classification, etc., which are identical to the mental operations of the same name in order to activate the operational and procedural basis of intellectual activity.

Based on the determined component components, criteria, indicators, as well as outlined principles, methodological approaches, pedagogical conditions and stages of formation of pedagogical and interpretive erudition of students of the faculties of arts of pedagogical universities, a model of the step-by-step methodology of the formation of the phenomenon under study was constructed.

The introduction of the methodical model into the process of vocational training provided an experimental verification of methodical support. Experimental verification of the combined pedagogical toolkit, developed for each of the stages of the methodology by integrating image-demonstration, binary, verbal, information-communication methods and tools, trainings, simulation-interactive games, methods of developing cognitive interest with theoretical methods of analysis, synthesis, comparison, generalization etc., made it possible to ascertain the effectiveness of the implemented methodical model, as well as the productivity of pedagogical tools. The effectiveness of the developed methodology was confirmed by the dynamic growth of indicators of the formation of pedagogical and interpretive erudition in the experimental groups.

Keywords: pedagogical and interpretive erudition, students of arts faculties, professional training, theoretical methods, vocal and technical skills, professional training of future music teachers, interpretation.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Ван Цзяле. Формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутніх учителів музичного мистецтва: інструментарій. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, №7(111).Суми: вид-во СДПУ. 2021.С.243-252.

2. Ван Цзяле, Глазунова І.К. Педагогічно-інтерпретаційна ерудованість майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність та значення. Наукові записки. Серія: педагогічні науки.Випуск 197. Кропивницький: від-во ЦДПУ імені Володимира Винниченка.2021. С.72-76.

Статті у зарубіжних наукових виданнях

3. Wang Jiale. THE KEY PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF PEDAGOGICAL AND INTERPRETIVE ERUDITION OF STUDENTS OF THE FACULTIES OF ARTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.Innovative Solutions In Modern Science № 2(57), 2023. P.88-102. <http://orcid.org/0000-0001-5216-2800>

Опубліковані праці апробаційного характеру

4. Ван Цзяле. Компетентнісний підхід у фаховому навчанні студентів факультетів мистецтв як методологічне підґрунтя формування їх педагогічно-інтерпретаційної ерудованості. Матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.2021.С.225-227.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	15
ВСТУП	17
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ЕРУДОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	25
1.1. Проблема формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів у світлі сучасних наукових досліджень.....	25
1.2. Сутність і структура педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.....	57
Висновки до розділу I.....	86
Список джерел, використаних у розділі I.....	89
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ЕРУДОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	100
2.1. Компетентнісний та діяльнісно-особистісний аспекти фахового навчання студентів факультетів мистецтв як методологічне підґрунтя формування їх педагогічно-інтерпретаційної ерудованості.....	100
2.2. Педагогічні умови формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання.....	117
Висновки до розділу II.....	135
Список джерел, використаних у розділі II.....	139

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З УПРОВАДЖЕННЯ ТА ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ЕРУДОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ.....	146
3.1. Діагностування рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв.....	146
3.2. Динаміка формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв та аналіз результатів формувального експерименту.....	176
Висновки до розділу III.....	212
Список джерел, використаних у розділі III.....	222
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	227
ДОДАТКИ.....	234

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Складні динамічні процеси сучасного розвитку освітніх систем в розвинених країнах світу, що ґрунтуються на постійному удосконаленні освітньо-педагогічних концепцій, взаємопроникненні інноваційних навчальних технологій, обумовлюють динаміку процесу удосконалення фахової підготовки професійних педагогічних кадрів, зокрема вчителів музичного мистецтва, як носіїв та трансляторів культурних цінностей до дітей та юнацтва.

Незважаючи на постійне оновлення освітніх вимог у розвинених країнах світу до фахового навчання вчителів загалом і педагогів-музикантів зокрема, одна тенденція в освітніх процесах вже досить довгий час (з 90-х років ХХ століття) залишається незмінною. Це стратегічна освітня тенденція щодо формування професійних компетентностей в майбутніх фахівців, яка залучає до освітньо-педагогічних процесів, до наукових досліджень у галузі фахового навчання студентів, методологію компетентнісного підходу.

Осмислення процесів фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів з позицій компетентнісного підходу уможлиблює стратегію розбудови навчального процесу, спрямовану на формування високо-компетентної особистості фахівця-музиканта, яка не обмежується оволодінням певного комплексу фахових знань, а є вмотивованою щодо постійного розширення їх обсягу, щодо спроможності творчого оперування цими знаннями з метою ефективного їх використання у фаховій діяльності.

Саме у контексті компетентнісного підходу проблема формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів набуває актуальності. Сформованість у майбутніх педагогів-музикантів педагогічно-інтерпретаційної ерудованості обумовлює поглиблене засвоєння широкого обсягу знань не тільки у галузі

теорії та методики інтерпретаційного опрацювання музичних творів як основи музичного виконавства, але й у царині традиційних та інноваційних педагогічних технологій, класичних та новітніх методик фахової підготовки майбутніх педагогів музичного профілю – вчителів музичного мистецтва в закладах середньої освіти, викладачів гри на музичних інструментах в дитячих музичних школах та школах мистецтв, хормейстерів тощо.

Проблемі розвитку педагогічної, музично-педагогічної, вокально-педагогічної, етнопедагогічної, мистецької ерудованості студентів факультетів мистецтв була приділена належна увага у працях О.Антонюк, О.Бурської, І.Глазунової, А.Козир, Л. Кондрацької, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О.Хоружої, В. Черкасова, О. Шевнюк, В. Шульгіної, О. Щолокової. Китайські дослідники Ван Їсін, Гу Юй Мей, Лі Чуньпен та ін. також долучились до дослідження проблеми ерудованості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Комплексне дослідження наукового доробку, присвяченого проблематиці ерудованості студентів музичних та музично-педагогічних ЗВО, дозволяє стверджувати, що проблема педагогічно-інтерпретаційної ерудованості не розглядалась як відокремлена науково-конкретизована проблема. Проблематика ерудованості педагога-музиканта була досліджена у контексті активізації когнітивної діяльності, удосконалення теоретичної обізнаності або характеристик певних компетенцій або компетентностей вчителя музичного мистецтва.

Водночас, проблематика педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів вимагає обов'язкового і нагального аналізу, всебічного розгляду й наукового вирішення, оскільки інструментальна підготовка, диригентсько-хорова підготовка, вокальна підготовка, інтегровані до змісті тощо фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва, залучають педагогічно-інтерпретаційну діяльність як основу інструментального,

хорового та вокального виконавства, провадити яке без педагогічної роботи в області інтерпретаційного опрацювання музичних творів неможливо.

Незважаючи на важливість дослідження проблематики педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, у комплексному науково-методичному доробку не віднайдено відповідного цілеспрямованого методичного забезпечення, направлено на формування в майбутніх педагогів-музикантів цього феномену, що призвело до виникнення протиріччя між навчальним запитом, обумовленим значною інтерпретаційною активністю у всіх галузях фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів, і відсутністю цільових методичних розробок для задоволення цього запиту щодо формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, **актуальність** дослідження проблеми педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів обумовлюється необхідністю нагального розв'язання означеного протиріччя, породженого недостатньою науково-теоретичною і методичною розробленістю цієї проблематики, що й зумовило вибір теми дослідження «Формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахового навчання»,

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музичного мистецтва» в аспекті фахової музичної освіти та виховання. Тема дисертації затверджена Вченою радою факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від

22.01.2020р.) та узгоджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 30січня 2020року).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування, розроблення, упровадження та експериментальна перевірка ефективності методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Об'єкт дослідження – процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Предмет дослідження – педагогічно-інтерпретаційна ерудованість студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

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

- 1) здійснити аналіз сучасного стану розробленості проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;
- 2) визначити сутність та компонентну структуру педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;
- 3) встановити критерії та показники сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості майбутніх педагогів-музикантів;
- 4) теоретично обґрунтувати і сформулювати педагогічні умови та етапи формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;
- 5) розробити, упровадити у процес фахового навчання методику формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, перевірити експериментальним шляхом її ефективність.

Теоретико-методологічну основу дослідження складає сукупність науково-теоретичних положень, концепцій та провідних ідей щодо:

науково-теоретичних та методологічних основ фахового мистецького навчання студентів вищих музичних та музично-педагогічних ЗВО

(А.Авдієвський, А.Болгарський, С.Горбенко, Н.Гуральник, І.Зязюн, А.Козир, Г.Падалка, В.Орлов, О.Отич, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Хижна, В.Шульгіна, О.Щолокова) та ін.;

формування широкої ерудиції майбутніх педагогів музикантів (О.Антонюк, І.Глазунова, Н.Голубицька, Л. Кондрацька, Лі Чуньпен, Л. Масол, Н.Мозгальова, О. Олексюк, О. Рудницька, О.Хоружа, В. Черкасова, О. Шевнюк, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.);

формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва (О.Бурська, І.Глазунова, Т.Гризоглазова, І.Грінчук, Н.Гуральник, Г. Падалка, Є.Проворова, О.Соколова, Д.Юник, Т.Юник та ін.);

професійної компетентності педагогічних працівників музичного профілю (О.Антонюк, О.Єременко, А.Козир, Л.Куненко, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Хоружа, В.Шульгіна, О.Щолокова);

розвитку музичного мислення (М.Бонфельд, О.Бурська, І.Грінчук, Ю.Кремльов, В.Медушевський, Н.Мозгальова, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Сохор та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань дослідження використано наступні методи.

Теоретичні методи: аналіз науково-теоретичних та методичних праць з досліджуваної проблеми, конкретизація сутності педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, структурний аналіз педагогічно-інтерпретаційної ерудованості; сутнісний аналіз та абстрагування структурних компонентів, узагальнення педагогічного досвіду у сфері інтерпретаційної діяльності загалом і фахового мистецького навчання зокрема, порівняльний аналіз даних щодо рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості; аналіз, систематизація та узагальнення результатів констатувального та формувального експериментів.

Емпіричні методи: опрацювання науково-теоретичних, методичних першоджерел з проблематики педагогічно-інтерпретаційної роботи та

інтерпретаційної культури, ерудованості загалом і ерудованості у галузі інтерпретаційної діяльності зокрема, фахового мистецького навчання, професійної компетентності педагога-музиканта; діагностичні (анкетування, тестування, творчо-діагностичні завдання, бесіда, усне опитування, колоквиум, самооцінювання), обсерваційні (педагогічне спостереження), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний), методи математичної статистики.

Наукова новизна дослідження.

Вперше:

- розкрито сутність та характерні ознаки, сформульовано авторське визначення педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- визначено компонентну структуру педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв;

- розроблено критерії, показники та рівні сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості майбутніх педагогів-музикантів;

- розроблено педагогічні умови, принципи та педагогічний інструментарій формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- встановлено динаміку та послідовний перебіг етапів формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості майбутнього педагогів музикантів у процесі фахового навчання.

Уточнено:

- поняття «фахове навчання студентів факультетів мистецтв»;

- поняття «педагогічно-інтерпретаційна діяльність»;

- поняття «педагогічно-інтерпретаційний понятійний багаж студентів факультетів мистецтв».

Подальшого розвитку дістали:

- особливості фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у контексті формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості;

- бінарні методи та тренінги для поглиблення обізнаності студентів факультетів мистецтв у галузі інтерпретаційної діяльності .

Практична значущість дисертаційного дослідження полягає в наступному:

розроблений педагогічний інструментарій може використовуватися для модернізації типових та робочих програм з курсів «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва»;

науково-теоретичні та практичні висновки дисертації можуть бути залучені до розроблення навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій, присвячених проблематиці інтерпретаційної діяльності вчителів музичного мистецтва, а також провадженню на уроках музичного мистецтва художньо-педагогічного аналізу;

результати дисертаційного дослідження можуть слугувати основою для подальшого розвитку і наукового розроблення проблеми педагогічно-інтерпретаційної ерудованості.

Вірогідність результатів дослідження обумовлена методологічним базисом, на підґрунті якого було розроблено вихідні положення дисертаційної роботи, всебічністю комплексного діагностично-вимірювального інструментарію, впевненою позитивною динамікою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес... довідки.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Положення і висновки дисертації були обговорені та здобули позитивну оцінку:

на міжнародних науково-практичних конференціях та наукових семінарах «Сучасна мистецька освіта». V науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – Київ: НПУ імені М.П.

Драгоманова, 2021; Мистецька освіта в онлайн-просторі: пошуки та перспективи, Київ, 2022;

на щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова 2021, 2022р.р.

Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва, кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти факультету мистецтв Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації було впроваджено у 4 авторських публікаціях, з них 2 у провідних фахових виданнях з педагогіки, 1 стаття у міжнародному виданні, 1стаття у збірниках матеріалів наукових конференцій..

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (264 найменування, з них 3 – іноземними мовами), додатків. Повний обсяг тексту дисертації складає 247сторінок, з них 234 сторінок основного тексту. Робота містить 15 таблиць та 5 рисунків, що разом з додатками становить 33 сторінок.

РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ЕРУДОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

1.1. Проблема формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів у світлі сучасних наукових досліджень

Освіта України останніми десятиріччями перебуває в стані активного оновлення та трансформації. Дані процеси мають на меті підвищення якості освітнього процесу, зумовленого новими вимогами сучасного суспільства щодо компетентності випускників вищих педагогічних навчальних закладів. Сьогоднішній рівень інформатизації суспільства загострює проблему формування широкої педагогічної ерудиції майбутнього викладача, базовану на здатності транслювати учням знання щодо певних явищ навколишньої дійсності з позицій їх глибокого пізнання, розуміння й усвідомлення.

Подібні тенденції спостерігаються й в галузі мистецької освіти, де навчальний фокус концентрується як на творчій, так і на інтелектуальній складовій фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. За таких обставин суттєвої актуалізації набуває проблема формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв як одного з індикаторів професіоналізму та педагогічно майстерності майбутніх фахівців.

У межах завдань нашого наукового дослідження та з метою отримання більш повного уявлення щодо сутності педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів в процесі фахової підготовки здійснимо аналіз сучасного стану розробленості даної проблеми у науково-педагогічному, мистецтвознавчому та музично-методичному контексті за такими напрямками:

- монографії та дисертації, що присвячені проблемам визначення сутності та шляхів формування основної категорії дослідження;

- фахові видання, що висвітлюють місце та роль досліджуваної категорії в роботі вчителя мистецтва та її складових – інтерпретації, педагогічної інтерпретації, педагогічної та мистецької ерудиції, а також умов їх формування в студентів факультетів мистецтв у процесі фахової підготовки;

- навчально-методичні посібники та підручники, що розкривають різні аспекти розвитку педагогічно-інтерпретаційної ерудиції майбутніх викладачів дисциплін мистецького профілю.

Спробуємо в процесі наукового пошуку розкрити ті аспекти проблеми дослідження, які кожен з означених напрямків представив протягом останніх десятиліть.

Звертаючись у науково-педагогічну площину, відмітимо, що означена проблема завжди хвилювала вітчизняних вчених і фахівців галузі педагогіки мистецтва, зокрема й музичної педагогіки. Тож варто звернутися до таких праць, що посіли в сучасній мистецькій та музичній педагогіці України особливе, визначальне місце. У їх числі роботи Л. Кондрацької, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Черкасова, О. Шевнюк, В. Шульгіної, О. Щолокової та інших українських вчених-педагогів.

Так, у монографії Г. Падалки «Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)» (2008), в якій обґрунтовано методологічні засади, принципи, педагогічні умови та методи викладання навчальних дисциплін з різних видів мистецтва, проблему інтерпретації висвітлено в контексті художнього пізнання та спонукання учнів до рефлексивного сприймання мистецьких творів. Підкреслюючи дієвість використання методу активізації асоціативного мислення учнів для забезпечення психоемоційного настрою щодо сприймання незнайомого

твору мистецтва, вчена наголошує на вагомості ролі художніх асоціацій у спрямуванні інтерпретаційного процесу.

Окрему увагу Г. Падалка приділяє інтерпретаційному опрацюванню художнього твору як одному з художньо-творчих методів мистецького навчання. На її думку, означений метод дозволяє учневі винайти власне тлумачення художніх образів, створених митцем-автором. Визначаючи інтерпретацію основним видом художньої діяльності у виконавських мистецтвах, вчена підкреслює наступне: «Процес мистецької інтерпретації містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, але і значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Виконавцю треба не лише заглибитись у авторське відчуття образу і якомога повніше передати його у власній трактовці, а і виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор» [57, с.43]. Даним висловом вчена підкреслює роль виконавця в інтерпретаційному процесі не як «механічного транслятора волі» митця (композитора, живописця, драматурга, балетмейстера і т.д.), а як активну постать, здатну силою власної уяви, власних емоцій, почуттів і думок відтворити художній задум творів мистецтва [57].

Осмилюючи проблему жорсткого авторитаризму щодо трактовки художніх творів в мистецькій педагогіці, Г. Падалка підкреслює важливість застосування герменевтичного методу, який спонукає учнів до емоційного проникнення в образ, художньої рефлексії, суб'єктно-індивідуальної інтерпретації, розвитку асоціативного мислення та художньої свідомості, що сприяють багатовимірному творчому засвоєнню мистецьких явищ [57, с.47].

Надзвичайно інформативною є фахова публікація Г. Падалки «Інтерпретація музики: проблемний аналіз» (2012), в якій вчена поєднує філософсько-естетичний погляд на цю проблему із фахово-музикознавчим, що призвело до більш глибокого проникнення у парадигму інтерпретації, дослідження її сутнісних характеристик та абстраговано-узагальненого

тлумачення її художніх закономірностей, художніх законів розвитку як мистецького явища [56].

У колективній монографії «Мистецька освіта в Україні: теорія і практика» (2010) міститься стаття О. Рудницької за матеріалами її книги, в якій проблема інтерпретації подана з позицій пізнання та розуміння мистецтва. Наголошуючи на переосмисленні принципів вивчення мистецьких дисциплін, дослідниця підкреслювала, що найбільш очевидним є зміна акцентів власне в процесі пізнання та розуміння мистецтва. Вона призивала не обмежуватися звичним розбором художньої форми або засвоєнням авторитетних суджень щодо мистецтва, естетики й особливостей творчого стилю того чи іншого митця, не намагатися наслідувати вже готові кліше виконавської інтерпретації творів. Це говорить про заклик вченої до максимального відходження від стереотипності та шаблонності у діях під час художнього сприйняття мистецтва. Натомість вона радила активізувати процес художнього пізнання тими способами, що дозволяють «фіксувати й стимулювати оригінальні вияви особистісних реакцій і створювати необхідні умови для творчого самовираження суб'єктів навчального процесу» [46, с. 16].

Варто відмітити, що більш широко питання щодо інтерпретації висвітлено в навчальному посібнику О. Рудницької «Педагогіка: загальна та мистецька» (2002). В ньому цілий розділ присвячено розгляду діалектики художнього сприйняття, а також визначенню на основі різних концептуальних підходів основних складових його структури. Саме інтерпретацію й естетичну оцінку художнього смислу твору вчена називає третім структурним компонентом художнього сприйняття (поряд із первинним ознайомленням з художньою інформацією, її сенсорним розрізненням та аналізом виразно-сміслового значення художньої мови), вказуючи, що своєрідність інтерпретації залежить від індивідуальності, соціальної приналежності та рівня розвитку суб'єкта сприйняття [69, с.95-96].

Наступною навчально-методичною працею, яка торкається проблеми педагогічно-інтерпретаційної ерудиції, є «Теорія і методика музичної освіти» О. Ростовського, (2011). Автором даного посібника проаналізовано здобутки європейської музичної педагогіки, висвітлено провідні педагогічні ідеї українських музикантів-педагогів, а також викладено основи методики музичного навчання, виховання і розвитку школярів і розкрито закономірності та принципи музичної освіти. Досліджувана нами проблема знайшла віддзеркалення в межах висвітлення питання щодо методики проведення слухання музики на уроці, в контексті здійснення художньо-педагогічного аналізу під час уроку мистецтва. Науковець, вказуючи на протиріччя та розрив між здобутками музикознавства, педагогіки та шкільної практики, порушує питання формальності та спрощеності у розкритті змісту музичних творів вчителем на уроці мистецтва; наявності необґрунтованої суб'єктивізації інтерпретаційної діяльності вчителя, що зумовлена недостатністю його музичної культури; слабкості прояву власного ставлення учнів до світу мистецтва та схильності до стереотипних суджень; нездатності вчителя до ефективного слухання думок учнів і майстерності ведення діалогу.

Важливим є окреслення О. Ростовським розповсюджених помилок у педагогічно-інтерпретаційній діяльності. Серед них:

- ототожнення наукового аналізу музичного твору (сфера музикознавства) з навчанням учнів розуміти музику (педагогічний процес), що є причиною хитань викладача від наукових способів пізнання музики до примітивного її тлумачення;

- нав'язування вчителем готових рішень у сприйманні художнього образу без опори на розвиток творчого мислення дитини;

- нехтування творчим підходом у здійсненні художньо-педагогічного аналізу, прерогативою якого є стимулювання роботи фантазії, уяви, інтелекту, пам'яті й емоційно-вольових процесів, а результатом –

виникнення творчого «різночитання» змісту твору на основі різних точок зору;

- дотримування вчителем функції інформатора замість функції посередника між мистецьким твором і учнями в процесі керування музичним сприйманням тощо.

У посібнику також висвітлена проблематика набуття слухацької та художньої позицій, індивідуальних інтерпретацій в учнів і вчителя як можливість у спільній пошуковій роботі знаходити істину та нові смисли у творах мистецтва. «Варіантність і багатозначність слухацьких інтерпретацій сприяє тому, що при зіткненні думок учнів при колективному аналізі музики розкриваються нові грані змісту, виявляється задум композитора» - зазначає О. Ростовський [68, с. 348].

На увагу заслуговує праця Л. Кондрацької «Художня епістемологія» (2012)., в якому досліджувана нами проблема представлена з позицій генези епістемічного статусу художнього пізнання та методологічних аплікацій сучасних стратегій інтерпретації у сфері мистецтва й арт-діяльності, а також критеріїв їх достовірності. Авторка окреслює теорії художньої інтерпретації в ході епістемічного дискурсу, визначає основні закономірності, напрямки та перспективи епістемологічного дослідження інтерпретації, його предметне поле та межі.

Так, на основі аналізу основних моделей інтерпретації авторкою виявлено алгоритм її здійснення (переклад, спосіб досягнення розуміння, результат пояснення, редукція змісту до варіацій відомих версій та вільна смислова творчість). Також вченою подано поетапну сутнісну верифікацію художнього знання, що передбачає переорієнтацію художнього мислення (на основі методів абстрагування, апроксимації смислової репрографії, метафорично-алегоричної компаративності, еротематичної рефлексії, контекстуального рефреймінгу художньої інформації та ін.) та стимульне заміщення одних когнітивних процедур на інші (на основі активізації психологічних механізмів семантичної пресупозиції, асоціативних зміщень

та феноменологічної редукції художнього моделювання предметної сутності). Досліджуючи алгоритм стимульного заміщення художньо-образного пізнання, вченою доведено, що першою ланкою його виступає художня інтерпретація музичного тексту на основі гаптичного сприймання та моделювання.

Нам імponує виокремлений авторкою зміст поліхудожньої компетенції, на яку зорієнтована фахова підготовка майбутньої творчої особистості, що включає: зображально-технологічну (готовність розуміти художній образ твору); вербально-образну (уміння вербально інтерпретувати образ, пояснити його смисл і зміст за допомогою засобів художньої виразності, зокрема художніх метафор); образно-стильову (знання стильових особливостей, уміння створювати стильові етюди); стратегічну (уміння бачити педагогічну ситуацію, де художній твір слугує педагогічним засобом); продуктивно-образну (здатність до мобільного переходу від репродуктивної до самостійно-творчої діяльності, зокрема виконавського прочитання образів) [26, с.83]. Видається, що окреслені позиції знаходять узагальнення у змісті педагогічно-інтерпретаційної ерудиції.

У монографії О. Отич «Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія (2011) деякі аспекти досліджуваної проблеми розкрито в контексті аксіологічних, естетичних та етичних засад розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва. Зокрема, дослідницею розглянуто педагогічний потенціал мистецтва, його унікальність як засобу індивідуального розвитку та становлення особистості у своїй майбутній професії. Підкреслюючи інтелектуальний потенціал мистецтва, вчена наголошує на його здатності впливати на почуття, що є педагогічно дієвим у навчанні й вихованні. Принциповою для авторки монографії є позиція щодо досягнення та засвоєння інформації, яке має відбуватися не лише на рівні розуму, логіки та мислення, а й на емоційно-почуттєвому, що дозволяє не втрачати

естетичного сенсу навчання – «сприймаючи – переживати» [55, с.65]. У зв'язку з цим, авторка виказує на нагальну потребу сучасної педагогіки у підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних поруч із вербальними, інформаційними й аналітичними методами впливу на інтелект вихованців використовувати такі форми і методи, які залучатимуть їх до переживання, розуміння, усвідомлення власних відчуттів, почуттів, емоцій, думок, моральних та естетичних оцінок тощо. На нашу думку, зазначене вказує необхідність набуття студентом вищого навчального закладу широкого спектру компетентностей та якостей (серед яких й педагогічно-інтерпретаційна ерудиція), що в майбутній професійній діяльності складуть базис його педагогічної майстерності.

Подальша розробка досліджуваної проблеми знайшла відображення у праці С. Соломахи «Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури» (2013), де з позицій світоглядної та духовної культури особистості висвітлено сутність і складові педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури, а також запропоновано технологію формування їх комунікативної культури як мистецтва діалогу особистості з художнім твором. Підкреслюючи вагомість ерудиції майбутнього вчителя мистецтва щодо конструювання педагогічного процесу на основі глибоких знань, авторка поряд із цим наголошує, що завдяки його педагогічній майстерності молоде покоління здатне виявляти, осягати й інтерпретувати культурні цінності, розуміти складні проблеми сьогодення, усвідомлюючи зміст явищ художньої культури та мистецтва. Критерієм же педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін вчена називає «рівень професіоналізму, що вимагає специфічних знань й умінь сприймати, перетворювати, зберігати та використовувати художню інформацію, закарбовану у мистецьких творах, з метою навчання та виховання учнівської молоді» [73, с.43].

Визначаючи однією зі структурних складових педагогічної майстерності художньо-педагогічні здібності майбутнього фахівця, серед них авторка називає уміння інтерпретувати шедеври художньої культури і мистецтва основним змістом діяльності вчителя мистецьких дисциплін, успішність реалізації якого залежить від духовного досвіду інтерпретатора та розвиненості символічного (художнього) мислення, що поєднує в собі інтелектуальний і емоційний досвід особистості. Ми повністю розділяємо думку вченої, щодо головного завдання викладача мистецьких дисциплін, яке, за її переконанням, полягає в оволодінні методом педагогічної інтерпретації художнього твору, як «особливим способом тлумачення тексту, спеціально спрямованим на забезпечення доступності його символічного смислу в процесі художнього сприйняття» [73, с.54]. На наш погляд, практичне застосування даного методу вимагає одночасно високого рівня інтелектуального розвитку й емоційної чуттєвості, тобто, розвинутої педагогічно-інтерпретаційної ерудиції майбутнього фахівця.

У продовження наукового аналізу сучасного стану розробленості досліджуваної нами проблеми слід зупинитися на фундаментальній праці В. Москаленка «Лекції з музичної інтерпретації» (2013), що висвітлює її з позицій мистецтвознавства. Пропонована праця є одним двох запланованих автором випусків циклу лекцій з курсу музичної інтерпретації, де поєднано теоретичні та методичні положення з обраної тематики, викладено авторську концепцію музичної інтерпретації, що розкривається за допомогою відповідного поняттєвого апарату, наведення визначень провідних понять і розкриття їх призначення у музичній інтерпретації. Зокрема, визначено специфіку музичної інтерпретації, досліджено інтонаційну природу музики, визначено роль музичного мислення в інтерпретаційному процесі, окреслено відношення до вивчення тексту музичного твору як до творчого процесу, висвітлено творчі механізми музичної інтерпретації тощо. Розмірковуючи про адекватність думки інтерпретатора щодо композиторського музичного творення, автор

наголошує на тому, що в психологічному сенсі думка інтерпретатора має «злитися у єдиний потік» з думкою композитора. Поряд з цим він підкреслює роль змісту слухового тезаурусу інтерпретатора, його творчої інтуїції та загальної музичної культури в успішності даного процесу [50, с.47].

Не менш вагомими у межах нашого дослідження є методичні положення даної роботи, представлені розробленими автором методичними рекомендаціями щодо алгоритму виконання курсової роботи з музичної інтерпретації, тезами методичного характеру щодо застосування висловлених теоретичних положень, а також окреслення певних практичних дій з інтерпретації музичного твору.

З позицій герменевтики проблему інтерпретації досліджено О. Олексюк. У колективній монографії «Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті» (2013), співавторами якої є М. Ткач та Д. Лісун, та у сумісній фаховій публікації з А. Коваль «Герменевтичні принципи мистецької освіти: інтерпретаційний дискурс» (2017) вченою обґрунтовано герменевтичні принципи інтерпретації музичного твору в освітньому процесі вищого мистецького навчального закладу. Авторами підкреслено, що здобуття освіти студентами вищого мистецького закладу безпосередньо пов'язане із розумінням музичних і художніх текстів, осмисленням їх прояв у педагогічній практиці. Власне процес інтерпретації музичного твору автори монографії називають основою професійної діяльності майбутнього фахівця у сфері мистецтва. На їхню думку, розуміння як категорія герменевтики виступає фундаментальною основою кожного з етапів процесу інтерпретації музичного твору, при цьому серед герменевтичних принципів даного процесу вони визначають: урахування заданого контексту (герменевтичне коло); опора на власний досвід; реалізація смислу і функцій тексту. Нам близька думка авторів публікації про те, що реалізація означених принципів є важливою складовою формування методичної

культури майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу [53].

З позицій культурології досліджувана проблема подана в колективній монографії «Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси» (2018) за редакцією Н. Овчаренко. Зокрема, в ній широкого висвітлення знайшли наступні її аспекти: проблема розуміння та сучасної трансформації музичного тексту як культурологічного феномену; символічність музичного тексту як знакової структури, що передає художню інформацію; семантична природа процесу інтерпретації; роль особистості музиканта-інтерпретатора у створення виконавської концепції; культурологічний контекст понять програмності та жанровості у трактовці музичного тексту як художнього явища тощо.

Варто відмітити, що вагомим для нашого дослідження є окреслений автором підхід до інтерпретації як до історичного явища, що має різні етапи розвитку, які пояснюють наявність різних типів інтерпретацій [52].

Цікавий погляд на проблему педагогічно-інтерпретаційної ерудованості майбутнього вчителя мистецтва можна прослідкувати в працях Л. Масол. Вказуючи на провідний напрямок у вихованні учнів – поліхудожність, науковиця підкреслює необхідність формування поліхудожньої свідомості учнів і здатності до поліхудожньої діяльності, в якій виявляється комплекс набутих мистецьких і естетичних компетентностей, в числі яких є здатність інтерпретувати художні тексти, здійснювати умовно-адекватні «естетичні переклади», встановлювати зв'язки між видами мистецтв, порівнювати й узагальнювати художню інформацію у широкому просторі культури та інше [44, с.12-13]. При цьому визначальну роль Л. Масол відводить педагогічній майстерності педагога, його особистісному ставленню до художніх цінностей та вмінню емоційно захопити учнів у процесі пізнання і спілкування з мистецькими творами [44, с.31].

Звертаючись до проблем фахової підготовки вчителів мистецького профілю, яка націлена на формування цілісного культурологічного світогляду, в своїх працях О. Щолокова неодноразово підіймає питання художньої компетентності, яка на думку вченої означає не тільки вміння конструювати педагогічний процес, але й поєднувати глибокі професійні знання та особистісні якості, ключовими елементами яких стає широка культурологічна освіченість, творче мислення і власні світоглядні установки. Вчена підкреслює значущість просвітницького напрямку діяльності вчителя мистецтва та наголошує на необхідності формування в студентів здатності до художньо-педагогічної інтерпретації, яка у подальшій професійній діяльності допоможе їм «знайти у художніх творах точку перетину інтелектуального і емоційного, морального і соціального у процесі прилучення школярів до мистецтва» [88, с.16]. Суттєвим в контексті порушеної нами проблеми є те, що художньо-педагогічну інтерпретацію О. Щолокова розглядає як важливу умову фахової компетентності майбутніх вчителів різних мистецьких спеціальностей, яка може відбуватися лише під час широкої культурологічної підготовки – в процесі вивчення історії та теорії мистецтва та художньої культури з урахуванням їх методичної спрямованості у художньо-педагогічну діяльність [88, с.19].

Відмітимо, що надзвичайно оригінально досліджувана нами проблема висвітлюється в роботах Н. Миропольської – з позицій розкриття механізмів формування художньої культури такими засобами впливу на особистість учня як мистецтво слова. Обґрунтувавши й увівши в науковий обіг категорію «естетична логосфера» та переконує, що пізнаючи світ через мову, завдяки зануренню у зміст нових слів, їх переживанню, знайомлячись з творами мистецтва, людина набуває багатозмістовних вражень, що впливає на її почуттєву сферу, її естетичні уподобання, смаки та потреби та формує естетичне ставлення до навколишнього [45]

Для нашого дослідження це суттєва позиція, яку слід враховувати під

час формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів, оскільки означений процес передбачає вербалізацію змісту мистецьких творів, що тісно пов'язана з мистецтвом слова.

Здійснений аналіз фахових публікацій, виданих останніми роками, свідчить про підвищений інтерес та різнобічне висвітлення українськими вченими та молодими науковцями до досліджуваної нами проблеми. Зокрема, вона розкрита з наступних позицій: як пізнавальна процедура в історико-педагогічному дослідженні (Л. Ваховський); як складова системи фахової підготовки (І. Глазунова, Ю. Локарева, О. Хишко, О. Шикирінська); в процесі фортепіанної підготовки (О. Щербініна, А. Мамікіна); в контексті текстоцентричної парадигми навчання в практиці інструментальної підготовки майбутніх учителів музики (О. Щолокова, Н. Мозгальова, І. Барановська); в межах музично-аналітичної діяльності майбутніх учителів музики (Н. Дермельова, М. Пшеничних); як категорія, що відображує специфіку художньо-творчої діяльності (С. Твердохліб); в контексті розгляду психологічний феномену музичного та художнього сприйняття (В. Черкасов, Н. Аніщенко); як вищий щабель виконавської майстерності (В. Корзун, Л. Гаврілова, Л. Псарьова); у межах питання розвитку музичного мислення (І. Єфремова, Л. Столярчук, А. Грінченко) художньо-образного мислення (О. Полатайко, Л. Фурсік); як складова педагогічної герменевтики (А. Линенко); як складова IQ (В. Тищенко) тощо. Спробуємо стисло визначити найголовніші дослідницькі ідеї з публікацій означених авторів.

Сутність і місце інтерпретації в методологічному забезпеченні історико-педагогічного дослідження розкрито в статті Л. Ваховського, де також виявлено особливості її застосування як пізнавальної процедури. На основі ґрунтовного аналізу наукової літератури автор встановлює, що інтерпретація як пізнавальна процедура покликана забезпечити адекватне розуміння смислу історичного джерела. Вивчаючи теорії історичної інтерпретації італійця Е. Бетті, автор доходить висновку про необхідність

здійснення інтерпретації (тлумачення текстів) за певними правилами, критеріями та принципами – герменевтичними канонами, зміст яких детально розкривається в статті. Цінною для нас постає думка автора щодо якості інтерпретації та її залежності від урахування зовнішньої та внутрішньої сторін історико-педагогічного процесу в їх єдності, а також про можливість становлення зв'язку між минулим і сьогоденням освіти й отриманням неупереджених результатів (позбавлених тенденційності та заангажованості) завдяки коректності інтерпретаційної процедури [6].

Обґрунтовуючи актуальність компетентнісного підходу в мистецькій освіті, у публікації І. Глазунової переосмислено феномен професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема його змістового наповнення. Дослідниця підкреслює значущість такої складової професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як ерудованість, сформованість якої відіграє провідну роль у класній, позаурочній педагогічній роботі. На її думку, широка ерудиція, яка має характеризувати майбутнього вчителя музичного мистецтва, полегшує та водночас робить яскравішим створення інтерпретацій музичних творів як для вокально-хорового опрацювання пісенного репертуару, так і для організації слухання музики, художньо-педагогічного аналізу, колективного музикування школярів тощо [12].

У публікації Г. Врубель розкриваються різні аспекти професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, обґрунтовується реалізація компетентнісного підходу в фаховій підготовці студентів, яку автор визначає здатністю застосовувати в нових умовах набуті знання, уміння й досвід музично-педагогічної діяльності. Особливу увагу авторка приділяє здатності студентів до художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, яка є близькою до досліджуваної нами категорії. Г. Врубель розкриває її сутність, окреслює способи формування як фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Авторка зауважує, що завдяки художньо-педагогічній інтерпретації «відбувається

перетворення мистецтвознавчих знань у педагогічні, тому навчання такого типу інтерпретації студентів є суттєвим і необхідним» [8, с.101].

Методичний аспект проблеми художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва подано в статті О. Просіної, в якій висвітлює практичні рекомендації щодо особливостей педагогічно-інтерпретаційної роботи на уроках мистецтва, надані у відомій книзі Француази Барб-Галль. Вчена зумовлює звернення до європейського досвіду у здійсненні педагогічно-інтерпретаційної діяльності тим, що практиці шкільної мистецької освіти нашої країни все частіше інтерпретація твору замінюється його аналізом (розбором авторського задуму), втім як особистісний момент його сприйняття залишається поза увагою викладача. Вважаємо, що означена проблема дійсно заслуговує на увагу та має бути вирішена [65].

Підіймаючи проблеми фахової підготовки вчителів музики Ю. Локарева, центральне місце в ній вона відводить музично-теоретичним дисциплінам, які за переконанням авторки є фундаментом професійної музичної освіти оскільки забезпечує виняткову музикознавчу компетентність молодому фахівцеві. Дослідниця наголошує, що музично-теоретична підготовка є фундаментом професійного становлення вчителя музики, аргументуючи це її спрямованістю на різні види музично-творчої діяльності – виконавську, вокально-хорову, диригентську, композиторську, просвітницько-лекторську (знання щодо здійснення виконавської та словесної інтерпретації, вербалізації музичного змісту творів, музичних образів, художньо-педагогічного аналізу), творчу (аранжування, імпровізація, обробки, стилізації). Окремо авторка публікації наголошує на важливості розширення музикознавчого тезаурусу, володінні музично-теоретичною термінологією, збагаченні музичної та музикознавчої ерудиції та загального культурного рівня, без яких неможливий професіоналізм майбутнього вчителя музики [39, с.232-236].

У контексті розвитку музично-аналітичної діяльності означену нами проблему досліджує Н. Дермельова та М. Пшеничних. Вважаючи даний вид

діяльності невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що дозволяє розвинути аналітичне мислення й інтелект, дослідники наголошують на його вагомості в реалізації провідної мети музичного виховання та навчання – мотивувати молодь щодо залучення до надбань музичного мистецтва, формуючи основи музичної культури. Автори статті на основі аналізу музикознавчої, музично-педагогічної літератури, власного викладацького досвіду визначають наступні провідні види аналізу музичних творів, що використовуються в музичній педагогіці: цілісний аналіз музичних творів (характерний для теоретико-музикознавчого осягнення твору), художньо-педагогічний аналіз та аналіз-інтерпретація (застосовуються на уроках музики в школі), інтонаційний аналіз (пропонований для застосування у вищій школі в процесі підготовки майбутніх вчителів музики). На нашу думку, авторами вдало виокремлено перелік форм і методів музично-аналітичної діяльності, що спонукають до активного залучення в аналітико-пошукову діяльність, сприяють розвитку музичного мислення, творчої уяви, набуттю ерудованості та професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва [16].

Розкриттю особливостей виконавської інтерпретації художніх образів музичних творів як складової частини фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва присвячена стаття О. Хишко. Дослідник підкреслює креативну сторону процесу інтерпретації та його діалогічність, зазначаючи, що музична інтерпретація як творчий процес створює відповідні умови для самовираження молодого фахівця. Для оптимізації вказаного процесу автор публікації радить відходити від бездумного наслідування еталонів виконання музичних творів, які позбавляють інтерпретаційну діяльність музиканта-виконавця новизни й індивідуальності, перетворюючи її на репродуктивну [80].

Подібній проблематиці присвячена стаття В. Салія, в якій автор розглядає художній образ музичного твору в контексті виконавської

інтерпретації. У статті вдало висвітлено етапи виконавської інтерпретації відповідно до структурних компонентів художнього образу, а також автор надає п'ять основних позицій виконавської інтерпретації художнього образу, які чітко демонструють роль інтелекту й ерудиції виконавця під час здійснення цього означеного діяльності [71].

Проблемі використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів присвячено публікацію О. Шикирінської О.А. В ній авторкою висвітлено сутність художньо-педагогічної інтерпретації як педагогічного феномена, наведено шляхи його багатоаспектного використання на уроках художньо-естетичного циклу початкової школи, розглянуто особливості його використання відповідно до специфіки засобів виразності окремо взятого виду мистецтва; підкреслено його взаємозв'язок з розвиненістю критичного мислення студентів, а також визначено сфери впливу педагогічної інтерпретації символічних значень засобів виразності мистецьких творів на учнів, серед яких: інформаційний фонд знань учнів, аксіологічна сфера, творче мислення, чуттєві, емоційні, емпатійні переживання [84].

З позицій фортепіанної педагогіки О. Щербініною підіймається проблема сучасних вимог і критеріїв оцінки сучасної професійної діяльності музиканта-педагога. Вибудовуючи ідеальну модель сучасного музиканта-педагога, авторка звертає увагу на найважливіші вимоги таких граней професійної діяльності як виконавська майстерність, концертна діяльність, музично-просвітницька робота, національне виховання, засвоєння новітніх інформаційних технологій тощо. Обґрунтовуючи вимоги до майбутніх фахівців музично-педагогічної сфери, авторка окреслює серед критеріїв їх оцінки сформованість науково-методичного мислення, наявність дидактичних і комунікативних здібностей, наукову озброєність, мистецьку ерудицію та мистецьку освіченість, показником якої є сформованість художнього кругозору майбутнього педагога-музиканта.

Найважливішим компонентом професійної майстерності музиканта науковиця називає вміння інтерпретувати, матеріально втілювати художній смисл музичних творів [86, с.125].

Повністю погоджуючись з викладеними позиціями автора, наголосимо, що нам також близькою є її твердження про те, що «комплекс художніх знань складає мистецьку ерудицію музиканта, виступаючи вагомим чинником успішності педагогічної діяльності» [85, с.88].

Більш вузько досліджувану проблему висвітлює А. Мамікіна, у фокусі дослідницької уваги якої знаходиться формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації студентів в процесі фортепіанної підготовки. Видається, що трактовка автора художньо-педагогічної інтерпретації як симбіозу музично-виконавської та художньо-вербальної інтерпретацій є не досить ґрунтовною, оскільки в ній втрачено власне «педагогічну» складову. Натомість, визначаючи вміння щодо здійснення художньо-педагогічної інтерпретації майбутнім учителем музичного мистецтва, авторка вдало наголошує на самостійності оволодіння студентом пошуково-аналітичних, виконавських, художньо-вербальних і педагогічних дій. Привабливою для нас є думка авторки щодо розвитку рефлексивних умінь студентів, їх критичного мислення, самоаналізу та самопізнання, які зумовлюють ефективність художньо-педагогічної інтерпретації, а також визначені авторкою недоліки фортепіанної підготовки, які гальмують процес набуття необхідних для означеної діяльності навичок [43].

Питання активізації художньо-інтерпретаційної діяльності студентів музичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів порушується у колективній публікації, авторами якої є відомі українські вчені – О. Щолокова, Н. Мозгальова та І. Барановська. У публікації презентовано експериментальну методіку підготовки студентів до інтерпретації музичних творів на засадах герменевтичного та художньо-ментального підходів, яка включає широкий спектр методів, виконавських вправ, самостійних художньо-інтерпретаційних завдань. Автори публікації

вказують на взаємозв'язок якості інтерпретації та методологічної осначеності майбутнього вчителя та на основі цього доводять доцільність практичного використання текстоцентричного підходу, де нотний текст розуміється як комунікативний канал транслявання та поширення різних інтерпретаторських версій, своєрідний «культурний код» історичної епохи. На думку вчених, саме орієнтація на текстоцентричну парадигму навчання сприяє не лише зростанню культури виконавської інтерпретації, а й дозволяю вибудувати активну фахову позицію та сформувати самостійність у розумінні та інтерпретації музичних творів [88].

Проблема художньої інтерпретації музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності актуалізована в публікації В. Корзун. Здійснюючи мистецтвознавчий аналіз даної наукової категорії, автор наголошує на неодмінному інтелектуальному елементі в її структурі. Автором зазначено, що саме знання виступають особливою формою духовного засвоєння наслідків процесу пізнання та відображення дійсності виконавцем, шляхом глибокого усвідомлення авторської концепції. У публікації підкреслюється роль здатності виконавця до глибоко занурювання у зміст музичних творів, його спроможність виявляти власне ціннісне ставлення до музики. Виходячи із авторського трактування процесу становлення художньої інтерпретації, стає зрозуміло, що ерудованість та інтелект у цілому, за переконанням автора, відіграють у ньому майже визначальну роль. На думку дослідниці, це є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, що зумовлюють створення і закріплення асоціативних зв'язків між завданням, необхідним для його виконання, та застосуванням знань на практиці [27, с. 76]. Цінною для нас також є думка автора про те, що художня інтерпретація виступає ефективним засобом професійної підготовки студентів музичних спеціальностей, спрямованим на удосконалення їх пізнавальних процесів – музичної уяви, музичного мислення, уваги та емоційно-вольової сфери майбутніх фахівців.

У сумісній публікації Л. Гаврилової та Л. Псарьової ретельно проаналізовано сучасні погляди науковців і підходи (філософсько-естетичний, культурологічний, соціологічний, музикознавчий, музично-педагогічний) щодо інтерпретації музичного твору, пов'язаної з опануванням виконавської майстерності майбутніми музикантами. Наводячи різновиди інтерпретацій (редакторську, виконавську, композиторську, музикознавчу) та підкреслюючи взаємодію композиторського та виконавського стилю на всіх рівнях інтерпретації, автори виокремлюють етапи процесу інтерпретації музичного твору, серед яких зародження у свідомості музиканта художнього задуму, його поступове формування, реалізація й оцінювання інтерпретаційних результатів. Вагомим для нашого дослідження є висвітлення авторами категорії «художньо-педагогічної інтерпретації». Саме цей вид інтерпретаційної діяльності автори пропонують застосовувати у професійній підготовці майбутніх фахівців-музикантів, оскільки він втілює в собі цілісність педагогічного процесу та демонструє творче мистецтво педагога. «Саме художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору дозволяє організувати ефективне художнє та педагогічне спілкування, а також органічно поєднувати емпатійні, інтелектуальні, технологічні (виконавські) можливості викладача й студента під час спільної праці над музичним твором, тобто в процесі його інтерпретації» – зазначають дослідниці [9, с.105].

Вербальному аспекту педагогічно-інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва присвячена стаття Н. Кожбахтеєвої та А. Турбали. Визначаючи педагогічні умови формування вербальних інтерпретаційних умінь майбутніх музикантів – педагогів, серед яких значиться забезпечення знаннями з мистецтвознавства та педагогіки, авторки наголошують на незаперечному значенні підвищення обізнаності студентів і активному збагаченні їх багажу знань – тезаурусу. На думку авторів, з якою ми цілковито погоджуємося, чим багатшим буде тезаурус виконавця, чим

об'ємнішим виявиться запас його асоціацій та образів, тим відповідно яскравіше асоціації, що виникатимуть під час роботи над авторським задумом [23, 40].

Визначенню сутності інтерпретаційної компетентності як педагогічної категорії присвячена стаття С. Твердохліба, в якій вона розкрита з позицій хореографічного мистецтва. Автор наголошує на суб'єктивності, динамічності та мінливості цього явища, зумовлених перетвореннями у досвіді педагога-хореографа, розвитку його творчого потенціалу [74].

Певні аспекти досліджуваної проблеми, що стосуються процесу слухання музики на уроках мистецтва в загальноосвітній школі, висвітлено в публікаціях В. Черкасова. Зокрема, вчений говорить про інтерпретацію інтонаційно-образного змісту твору як етап сприймання музичного твору та, підкреслюючи його інтегративний характер, розкриває зміст даного процесу з позицій композитора, виконавця та слухача. Для нашого дослідження важливою є рекомендація вченого, яку він дає вчителю щодо здійснення педагогічно-інтерпретаційної діяльності. «Навіть у разі неточних відповідей необхідно підтримати дитину й спрямувати її емоційно-образне мислення на подальшу роботу над інтерпретацією музично-образного змісту твору», - радить він [83, с.106].

Феномен педагогічної інтерпретації в ході художнього сприйняття розкрито в статті Н. Аніщенко, Авторкою проаналізовано відомі наукові дефініції феномену в сполуках «сприйняття-мислення», «сприйняття-розуміння», «переживання-осмислення» і в результаті визначено три основні види художнього сприйняття, кожен із яких передбачає формування способів художньо-пізнавальної діяльності. Саме в межах виразно-сміслового етапу, що характеризується переходом від перцептивних вражень до осягнення виразно-сміслових значень художньої мови, авторка досліджує педагогічну інтерпретацію, наголошуючи, що успішність цього етапу «залежить від ерудиції сприймаючого, яка зумовлює адекватність розуміння творів різновидів мистецтва» [1, с.25].

Проблемі розвитку музичного мислення як невід'ємного компонента роботи над інтерпретацією музичних творів програмного репертуару студентів-піаністів присвячено статтю І. Єфремової та Л. Столярчук. В ній розкрито фактори взаємовпливу процесів мислення – інтерпретації, інтерпретація - виконавська діяльності, висвітлено основні ракурси роботи над інтерпретацією музичного твору й окреслено ефективні прийоми та методи розвитку пізнавальної діяльності студентів-музикантів, необхідних для роботи над художньою інтерпретацією у класі основного музичного інструменту. Авторами статті визначено, що виконавська інтерпретація завжди репрезентує світогляд виконавця а доведено, що власне «робота над виконавською інтерпретацією дозволяє розкрити індивідуальні здібності студента, розвиває його самостійність, розширяє світогляд, музичну ерудицію» [19, с.83].

Аналітичний підхід щодо обробки нотного тексту та художньо-сміслового осягнення музичної інформації обґрунтовано в публікації А. Грінченко, яка підкреслює вагомість розумових операцій у інтерпретаційно-виконавському процесі музиканта. Дослідниця апелює до феномена «професійне мислення» музиканта, яке уможливорює самостійність і творчість опрацювання музичних творів та дозволяє реалізувати наявний розумовий потенціал виконавця у подальшій професійній діяльності [13, с.108].

Доволі цікавою видається публікація В. Тищенко, яка присвячена роздумам вченого про ерудицію як складову інтелекту, зокрема, про значення ерудованості та наявності високого інтелекту для професій викладача вищої школи. «Складно знайти ще таку роботу на світі, окрім нашої, де ерудиція виконувала б не другорядну, не декоративно-прикладну функцію, а мала чітко визначене професійне, цільове призначення» – зазначає вчений. Обґрунтовуючи цю думку, автор публікації наголошує, що коло інтересів сучасної молоді надто широке, їх цікавить усе, починаючи від наукових досягнень і завершуючи мистецтвом, спортом, віртуальним

світом Інтернету. Саме ці факти зобов'язують викладача бути людиною високоерудованою. Поза сумнівом, що сказане можна з упевненістю застосувати до майбутнього вчителя середньої школи, зокрема й вчителя музичного мистецтва. Адже, здійснюючи педагогічно-інтерпретаційну діяльність, він має подавати інформацію на сучасному рівні, наводячи приклади з життя, яке твориться тут і зараз, тобто, в епоху інформатизації та наукових знань. Зважаючи на це, неможливо не погодитися з висловом вченого про те, що «ерудиція це капітал, який не виміряти в умовних одиницях, оскільки одиниць такого виміру просто не існує», що ерудиція безцінна та що її дефіцит при викладацькій роботі може призвести до загрозової ситуації, що навіть може призвести до абсолютного «професійного фіаско» [76, с.252].

Вагомим для нас є дослідження та публікації О. Полатайко, що присвячені формуванню художньо-образного мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у процесі вербальної педагогічної інтерпретації художніх творів. Дослідницею вдало доведено взаємозв'язок між здатністю людини мислити художніми образами та власне процесом інтерпретації творів мистецтва, а також виявлена залежність вербальної художньо-педагогічної інтерпретації від ерудиції майбутнього вчителя музики та особливостей сприйняття ним художньої інформації [64, с.9]

Під час визначення структурних компонентів художньо-образного мислення О. Полатайко слушно підкреслює значення ерудованості й обізнаності студентів з питань теорії та історії мистецтва, філософії, естетики, психології, педагогіки та мистецтвознавства, зазначаючи, що «від рівня, глибини та обсягу художньо-естетичної ерудиції майбутнього вчителя мистецьких дисциплін залежить ступінь узагальнення його художніх знань» [63, с. 149]. Художньо-естетичну ерудицію дослідниця визначає одним з елементів когнітивного компоненту художньо-образного мислення, поряд з такими як уміння порівнювати, класифікувати,

систематизувати мистецьку інформацію, аналізувати, синтезувати та бути здатним до судження й узагальнення.

Нам також близька думка авторки щодо перетворюючої спрямованості мистецького образу в педагогічну площину, що характеризує художнє мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін та є надзвичайно цікавим і невід'ємним процесом у його фаховій підготовці.

Цікавим видається визначення феномену «інтерпретація», презентовано А. Линенко в контексті вивчення феномена «педагогічна герменевтика». Вчена наголошує на значущості педагогічного розуміння та герменевтичної інтерпретації в музичній педагогіці, які в межах герменевтичного підходу спрямовані на те, «щоб майбутній спеціаліст бачив сенс у тому, що він вчить, осмислював для чого він оволодіває певними знаннями, вміннями, навичками і кого він буде навчати, виховувати на засадах гуманістичної парадигми» [34, с.57]. На наш погляд, означена позиція вченої постає надзвичайно актуальною в сьогоденному напрямку подальшого розвитку освітнього та культурного потенціалу української держави.

Здійснений нами аналіз публікацій зарубіжних авторів щодо досліджуваної тематики дозволяє констатувати не лише значний інтерес до неї, але й широке висвітлення різних її аспектів. Так, феномену виконавської інтерпретації в музично-педагогічній освіті присвячено дослідження М. Д. Корноухова. Вчений торкається важливої проблеми формування інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музики, визначаючи останню за необхідний компонент методології педагогіки музичної освіти. Автор ґрунтовно висвітлює змістовні характеристики цієї якості, визначає умови, які мають актуалізувати пошукову активність студента, його прагнення до творчого зростання. Розглядаючи шляхи ефективного здійснення інтерпретаційної діяльності студентів в музично-педагогічній освіті і наголошуючи на вагомості інтелектуальної складової цієї діяльності, вчений переконаний в недостатності лише формування

грамотного музиканта. Він закликає майбутньому фахівцю зайняти позицію «творця своєї справи» задля успішного вирішування професійних задач. Вказана позиція реалізується за наявності в студента:

- широкої ерудиції в інших видах мистецтва – живописі, театрі, літературі;
- потреби у спілкуванні з неординарними людьми, творчими особистостями, причому не лише з музикантами;
- потреби в постійному читанні книг (не обов'язково пов'язаних із професійними знаннями) тощо [28, с.43].

На підставі цього вчений робить висновок про вагомість сформованості в майбутнього фахівця інтерпретаційної культури, яка може уособлювати особливий механізм, який орієнтує студента в навчальній та у подальшій професійній діяльності, озброюючи його не лише необхідними знаннями, вміннями, а й відповідною системою цінностей, критеріями відбору й оцінки інформації, різними методами та рівнями пізнання, одним словом – досить широким методологічним інструментарієм [28]. Зважаючи на зазначене, нам видається близьким за сутністю до педагогічно-інтерпретаційної ерудиції поняття інтерпретаційної культури (за М. Корноуховим), яка постає єдністю пізнавальної та творчої діяльності з специфічними особливостями музичного мистецтва, в «діалогові» взаємини з яким вступає майбутній учитель. Цікавою в межах нашого дослідження постає текстоцентрична парадигма навчання в інструментальному класі, запропонована вченим, а також розроблена ним модель використання інтерпретаційно-текстологічного комплексу (ІТК), яка дозволяє інтенсифікувати процес створення студентом інтерпретаційної моделі музичного твору в навчальному процесі [28; 29].

З точки зору вивчення процесу становлення інтерпретації як методу історико-педагогічного дослідження цікавою постає публікація А. Колобкової, в якій проаналізовано сутність і роль дослідження педагогіки минулого для сучасної системи освіти, розглянуто її цілі,

структуру. Автором обґрунтовано залучення методу інтерпретації в педагогіці, що є одним із основних у герменевтичному підході, та наголошено, що означений метод є особливим, бо передбачає встановлення смислових і понятійних значень різних вербальних структур. Вагомим для нашого дослідження постає висвітлення авторкою основних аспектів розвитку інтерпретації як методу наукового пізнання у різні історичні періоди, означення особливостей її використання у наукових дослідженнях, а також виділено форми, прийоми використання даного методу для аналізу текстового матеріалу педагогічних джерел у різні історичні періоди. На увагу заслуговують й виокремлені авторкою недоліки, серед яких вона називає: відсутність чіткості визначення ролі інтерпретації на різних етапах і рівнях процесу наукового пізнання педагогіки минулих років; недостатнє висвітлення значення факторів, що мають вплив на процес інтерпретування в історико-педагогічному дослідженні; недостатнє дослідження особливостей соціально-педагогічного підходу до феномену інтерпретації [25].

На увагу заслуговує публікація К. Тимофєєвої, яка присвячена проблемам інтерпретології у системі сучасного музикознавства. В ній авторка презентує порівняльний аналіз різноманітних авторських концепцій в історичній еволюції формування базових категорій теорії виконавського мистецтва, розкриває проблемне коло питань сучасної інтерпретології, її основні напрямки, наголошуючи, що саме інтерпретологія як наукова дисципліна поєднує досвід і демонструє найкращі досягнення теоретичного і виконавського музикознавства, а також виявляє чітку тенденцію їхньої внутрішньої спорідненості. За матеріал порівняльного аналізу дослідниця обрала визнані концепції вчених різних поколінь, що присвячені теорії інтерпретації. Так, порівнюючи ключові установки цих теоретичних концепцій у межах єдиної науки (інтерпретології), К. Тимофєєва визначає певні закономірності в зміні методологічних парадигм і підходів, що зумовлені тогочасною ідеологією – від онтологічного (концепція Н.

Корихалової) та ціннісно-сислового підходів протягом 70-80 років ХХ століття (концепції Т. Чередніченко, Є. Гуренко, Є. Малишева) до якісно нового, підсумкового періоду пошуків виконавської специфіки мислення 90 років минулого століття (концепції Ю. Вахранєва, В. Медушевського, Ю. Кочнєва, Є. Лібермана, В. Москоленка). Однак питання щодо сучасної інтерпретології дослідниця залишає відкритим. Підкреслюючи необхідність серйозного їх вивчення, дискутування та коригування, авторка наголошує на важливості врахування досвіду сучасних шкіл фортепіанного мистецтва на всіх ланках системи професійної освіти, де навчається нове покоління виконавців, орієнтованих на синтез наукового мислення та виконавської культур, наукову рефлексію як засобом підвищення професіоналізму в системі вищої музичної педагогіки [75].

Натомість, у публікації кандидата мистецтвознавства О. Гвоздева питання щодо сучасних підходів музикантів до інтерпретації музики доволі широко висвітлене. Аналізуючи межі творчої свободи виконавця в процесі інтерпретації музики, дослідник зазначає, що для сьогодення є характерним більш об'єктивний підхід до мистецтва інтерпретації, в якому перед музикантом постає завдання не лише дотримуватися вірності нотного тексту, але й духу «закодованого» в ньому задуму композитора, тобто, прагнення якомога повніше й яскравіше розкрити об'єктивно існуючий в творі, що інтерпретується, ідейно-художній зміст. При цьому, як наголошує автор, музиканту варто передати такі риси художнього образу твору, які можуть виявитися співзвучними сучасному слухачеві. Автор зауважує, що кожне нове покоління виконавців має підійти до музики зі своїм розумінням, продиктованим стилем часу та багатьма іншими факторами, тож визнає абсолютно правомірним сучасне прочитання музики, навіть незважаючи на часткову втрату при цьому живих виконавських традицій минулого [11].

Поряд з цими положеннями він визначає вагомість ерудиції виконавця в інтерпретаторському процесі. «Зростає роль інтелектуального начала в

сучасному виконавському мистецтві – зростає і значення інтерпретатора твору як творчої особистості, що мислить. Чим художньо значніше вона, тим більш яскравою постає сама інтерпретація, тим ближча вона до авторського задуму», – зазначає науковець [11, с.90].

У статті А. Байгушової представлено розуміння інтерпретації як фактору успішності музиканта-виконавця. Обґрунтовуючи інтерпретаційний процес, авторка підкреслює, що в його реалізації значну роль відіграє комплекс особистісних якостей та здібностей музиканта-виконавця, серед яких науковці називають образне мислення, інтелект, музично-слухові уявлення, інтуїція, володіння технічними засобами музичної виразності, виконавський досвід тощо. Однак сама авторка визначає наступні якості та їх властивості: асоціативність (наявність музично-слухових уявлень, уява, емоційний інтелект), ерудиція (знання музики, стилю, теоретичних дисциплін), володіння комплексом виконавських засобів (звуковидобування, техніка, динаміка), естрадно-виконавські якості (артистизм, виконавська воля, розподіл уваги, гра на пам'ять, імпровізація) та наявність мотивації (бажання вивчати нові твори, сольоно виступати, вивчати історію виникнення твору, розкривати його художньо-образний зміст) [2]. Вважаємо, що даний авторкою статті перелік якостей є логічним і доречним. Нам також імponує вказана взаємообумовленість ерудиції й інтерпретації.

Значний інтерес у межах нашого дослідження викликає публікація І. Молостової, присвячена технологічним орієнтирам моніторингу готовності студентів-музикантів до художньо-інтерпретаційної діяльності. В ній авторкою визначено специфіку професійної діяльності педагога-музиканта як суб'єкта культури, здатного до встановлення з учнями взаємодії духовного рівня, базою якого є актуалізована творча самосвідомість усіх суб'єктів освітнього процесу. Публікація також презентує цікаві положення авторки щодо можливості технологізації процесу оволодіння педагогом-музикантом художньо-інтерпретаційною

діяльністю, з цією метою в ній розкривається поняття «художньо-інтерпретаційна компетентність педагога-музиканта» та визначаються етапи оволодіння нею. Ми повністю погоджуємося з позицією І. Молостової щодо необхідності особистісного саморозвитку, розкриття творчого потенціалу та формування готовності студента-музиканта до реалізації в соціокультурно значущій – художньо-інтерпретаційній діяльності, яка на її думку «є для педагога-музиканта генеральною діяльністю, що охоплює емоційно-чуттєві й ірраціонально-інтуїтивні психічні процеси, культурно-історичні та музично-теоретичні знання, аналітичні уміння, творчі навички» [47, с.64].

Доволі цікавим є розгляд досліджуваної нами проблеми в публікації Ю. Ганічевої, де авторка вивчає її в контексті осягнення художнього образу музичного твору як основної задачі музиканта-інтерпретатора. Авторка наголошує на інтелектуальній стороні означеного процесу та зазначає, що «в процесі роботи з формування художнього образу, розвивається виконавська воля та майстерність музиканта, пробуджується творча уява й інтуїція, зростає музична ерудиція та художній смак, які безпосередньо впливають на рівень загальної виконавської майстерності» [10, с.50]. Нам також близькою є думка дослідниці щодо важливості розширення кругозору музиканта, наповнення різноманітними враженнями своєї свідомості задля збагачення власної творчої особистості. Адже всі видатні діячі музичного мистецтва були, перш за все, цікавими особистостями, яким було що сказати цьому світові.

Варто зазначити, що обрана проблематика знайшла висвітлення в публікаціях китайських науковців. Зокрема проблемі розвитку умінь інтерпретаційного опрацювання вокальних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва присвячена стаття Тянь Лінь. У ній висвітлено сутність і зміст інтерпретаційної діяльності музиканта, а також вдало систематизовано перебіг фаз навчальної інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. До останніх автор відносить

інформаційно-мистецтвознавчу, аналітично-теоретичну, проєктивно-концептуальну, репетиційно-тренувальну, виконавсько-продуктивну та рефлексивно-оцінювальну фази та відповідно до них доречно визначає інтерпретаційні вміння, що необхідні для проведення інтерпретаційної діяльності майбутнім педагогом-музикантом. На схвалення заслуговує педагогічні методи й засоби формування, що систематизовані відповідно до кожного з визначених Тянь Лінь інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва [77].

Зважаючи на коло проблематики нашого дослідження, публікація Ван Яюеци, яка присвячена висвітленню феномена мистецької ерудиції, постає доволі цікавою. В ній розглянуто мистецьку ерудицію крізь призму розвитку поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики, що відіграє вагомий роль в осягненні глибинного смислу музичних явищ. На думку автора статті саме рівень розвиненості мистецької ерудиції в майбутнього вчителя музики визначається його готовність до нових освітніх реалій, стимулює прагнення до набуття досвіду опанування розмаїтим культурно-мистецьким середовищем та значною мірою визначає сформованість його художньо-світоглядних поглядів. Наголошуючи на постійному розширенні інтелектуального діапазону майбутнього вчителя музичного мистецтва, Ван Яюеци зазначає, що «мистецька ерудиція, складаючи основу для глибокого осмислення законів музичного мистецтва, виступає могутнім засобом збагачення суб'єктивного світосприймання і світовідчуття» [5, с.124]. Нам також імponує переконання автора щодо розвитку мистецької ерудиції майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке має відбуватися шляхом накопичення фонду художньої інформації (розгалуженої системи теоретико-практичних знань в області теорії, історії, естетики музики), розширення мистецького тезаурусу (комплексу мистецьких і загальнокультурних відомостей), розвитку асоціативного мислення особистості, набуття здатності до мультисенсорного сприймання та формування інтонаційно-слухового музичного кругозору.

Проблему оволодіння студентами навичками інтерпретації музичних творів підіймає в своїй публікації Лі Аньань. У статті теоретично обґрунтована значущість інтерпретаційних навичок щодо здійснення подальшої музично-просвітницької діяльності, визначено та розкрито зміст таких різновидів інтерпретації як виконавська, вербальна, педагогічна, художньо-педагогічна, редакторська, композиторська, музикознавча, слухацька тощо. Цінним для нас є досліджені автором способи інтерпретації музичних явищ при підготовці студентів до музичного просвітництва, серед яких значяться аналітико-інтерпретаційний, художньо-виконавський, вербально-інтерпретаційний та просвітницько-комунікативний, системне поєднання яких суттєво підвищує ефективність здійснення музичного просвітництва. Окремо Лі Аньань наголошує на вагомості педагогічно-інтерпретаційного типу музичного аналізу, що потребує від майбутнього вчителя музики глибоких знань і відповідних вмінь з вербально-педагогічної інтерпретації музичних творів, оволодіння музично-теоретичними й естетичними поняттями, категоріями, здатністю застосовувати метафори, порівняння, аналогії з іншими видами мистецтва [35].

Аналіз кола проблематики дисертаційних досліджень останнього десятиліття свідчить, що питання формування педагогічно-інтерпретаційної ерудиції студентів мистецьких факультетів досліджувалися досить опосередковано. Зокрема, певні її площина висвітлено в дисертаційних дослідженнях в контексті формування: професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти кнр (Лю Чан); професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (М. Михаськова); професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (Чжоу Юнь, Л. Пастушенко); концертно-виконавської компетентності іноземних студентів магістратури у процесі фахової (фортепіанної) підготовки (Люй Цзін); цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів

музики (Чень Цзицзянь); художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії (Л. Степанова); вмінь створення музично-образної драматургії твору в майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано (Лю Кешуан); фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів (Лінь Хуацінь) тощо.

До таких досліджень, що ґрунтовніше розкривають різні площини досліджуваної нами проблеми, належать дисертації Ван Хайлун, Чень Бо та Лінь Янь. Зокрема, в дисертаційному дослідженні Ван Хайлун актуалізовано роль інтерпретації вокально-хорових творів, як художньо-звукової реалізації музичного тексту в процесі виконання, що забезпечує цілісне розуміння творів, їхнє творче збагачення та відтворення у виконавській діяльності. Та презентовано методичку формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними хоровими колективами [4].

Дисертація Чень Бо присвячена проблемі формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання, в якій наголошується на необхідності виховання почуття власного активного ставлення до музичних творів, бажання реалізувати себе як музиканта-інтерпретатора в творчо-виконавському процесі [81].

Проблема формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання досліджуються Лінь Янь. Автором доведено, що означена готовність дозволяє ефективно проводити музично-педагогічну та просвітницьку роботу в школі, забезпечуючи успішний розвиток художньої культури шкільної молоді [36; 37].

Здійснений огляд дисертаційних досліджень засвідчує про фрагментарність вивчення проблеми педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів, а також про висвітлення її з позицій окремих видів

фахової підготовки – вокальної, хорової, інструментальної, оминаючи розгляду її формування в масштабах фахової підготовки.

Узагальнюючи здійснений в даному підрозділі аналіз сучасних науково-методичних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних досліджень з обраної нами проблеми, відмітимо, що незважаючи на їх значну кількість, проблема формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості залишилась поза увагою вчених. Більш того, основна категорія нашого дослідження в проаналізованій літературі не має чіткого визначення та структурної характеристики, що зумовлює наші подальші наукові пошуки в даному напрямку, які будуть висвітлені в наступному підрозділі.

1.2. Сутність і структура педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Здійснений у першому підрозділі дисертації аналіз сучасних наукових досліджень в галузі музично-педагогічної освіти та мистецтвознавства стали вихідними пунктами в подальшій науковій розвідці щодо обґрунтування змісту та структури педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахового навчання. Окреслені наукові положення українських і зарубіжних учених стосовно педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів дають нам можливість говорити про недостатнє вивчення означеної категорії, відсутність її чіткого визначення в науковій літературі, а також тлумачення в контексті більш широких педагогічних понять як то компетентність, майстерність, культура та інші. У нашому дослідженні ми спробуємо більш ґрунтовно підійти до цього питання, конкретизуючи зміст та визначивши структуру досліджуваного феномена. Означене буде висвітлено в даному підрозділі.

Сьогодні фахова підготовка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів зорієнтована на європейський вимір, де визначальним орієнтиром є не набуття теоретичних знань, а здатність засвоювати й ефективно застосовувати їх в інтеграційному симбіозі задля професійного самовдосконалення, саморозвитку та професійного зростання. Відповідно, важливим під час навчання для майбутнього фахівця стає розширення кордонів його інтелектуальної сфери в широкому значенні (включаючи збагачення емоційного інтелекту), оволодіння необхідним досвідом комунікації з художніми цінностями (умінням їх сприймати, розуміти, оцінювати, інтерпретувати) та навичками трансляції цих цінностей під час роботи в учнівському середовищі (доносити авторську концепцію творів мистецтва через вербалізацію його змісту).

Для подальшого уточнення сутності поняття педагогічно-інтерпретаційної ерудованості пропонуємо виокремити та визначити поняття, що входять до його складу, зокрема, «ерудиція», «ерудованість», «педагогічна інтерпретація», а також ті поняття, що близькі за змістом до нього та мають схоже смислове наповнення – «інтерпретаційна культура», «художньо-творча інтерпретація», «художньо-педагогічна інтерпретація» тощо.

Якщо звернутися до досліджень із фізіології, анатомії та нейрохірургії, то можна простежити виявлені вченими зв'язки між особливостями мозку й ерудицією людини, які, на жаль, дотепер характеризується обмеженою вивченістю та недостатньою інформативністю. Так, результати сканування мозку засвідчують, що мозок ерудованої людини особливо ефективно сполучений, тобто, чим більше знань накопичено людиною, тим сильніше в неї сполучаються різні області мозку. За припущенням одних науковців, добре сполучений та структурований мозок дозволяє оперувати складними фрагментарними знаннями й інтегрувати їх. Згідно з другими дослідженнями, на ерудиції людини суттєво позначається об'єм мозку та його анатомічна структура. Натомість як деякі інші вчені вважають, що

чинником розумових здібностей є скоріше специфічна активність мозку. Спільним для проведених досліджень є те, що вони стосувалися лише так званого «рухомого інтелекту»– здатності вивчати нове, виявляти взаємозв'язки.

Зокрема, дослідник функціональних зв'язків головного мозку з Рурського університету Ерган Генц (Erhan Genc) стверджує про їх пряму пропорційність із успішністю навчання, запам'ятовування нової інформації та її подальшого використання. В результаті своїх досліджень він довів, що рівень ерудиції не залежить від вікових особливостей та статі людини, але вона залежить від структурних зв'язків мозку особи. «Ми припускаємо, що ефективніше структурне поєднання в мозку зумовлює кращу інтеграцію фрагментарної інформації й отже – кращі результати тесту на ерудованість», – каже науковець– пояснює Ерган Генц. – підкреслюючи таку взаємообумовленість, дослідник зазначає, що наші знання розсіяні по різних ділянках мозку в вигляді часткової інформації і для її збору й успішного використання необхідні ефективні поєднання (структурні зв'язки) між ділянками головного органу мислення [17].

У довідникових виданнях під ерудицією зазвичай розуміють всебічну освіченість, широкі знання людини, що охоплюють різні галузі. Термін «*ерудиція*» походить від латинського *eruditio*, що буквально означає вченість, освіченість. При цьому освіченість не хаотичного або уривчастого характеру, а структурованого й упорядкованого. Відповідно, ерудований – той, хто має глибокі, різнобічні знання в певній галузі науки й життя, а ерудит – людина, яка має велику ерудицію, прийнято називати [72].

Ще в стародавній Греції, Римі та Китаї ерудицію високо поцінювали та вбачали її у наявності в людини глибоких і всебічних знань у будь-яких сферах буття, які виникли в результаті вивчення й осмислення літературних джерел і життєвого досвіду. Не дарма всіх філософів давнини об'єднувала ця якісь, ототожнення її з мудрістю та освіченістю. В епоху Просвітництва, де знанням і потягу до їх набуття відводилося визначальне місце, ерудиція

постає частиною загальної концепції про ідеальну людину – людину освічену. В епоху Відродження свої унікальні можливості демонстрували світові відомі ерудити Леонардо Да Вінчі, Галілео Галілей, Микола Кузанський, Нікколо Макіавеллі, Миколай Коперник, Джордано Бруно та інші.

Століттями ерудиція асоціювалася з пошаною й якістю, що виокремлювала унікальних особистостей серед звичайних людей. Це частково було пов'язано з тим, що отримувати освіту мала можливість лише незначна кількість осіб. У докомп'ютерну епоху накопичення знань, розширення кругозору, здобуття освіти вважалося інвестицією людини у своє щасливе майбутнє. Втім, ХХІ століття з величезним проривом у світ необмеженої інформації, яка одним кліком на комп'ютері стає доступною, поставило під сумнів необхідність утримувати в пам'яті велику кількість відомостей різного характеру. Внаслідок таких змін, що пов'язані з комп'ютеризацією та автоматизацією праці, в умовах сьогодення ерудиція як якість особистості почала вельми втрачати колишній статус елітарності.

Втім, на наш погляд, до сьогодні існує перелік професій, для яких означена якість має незаперечне значення та суттєво впливає на результати виконання професійних обов'язків. Беззаперечно, до них відноситься й педагогічна професія. Підтвердження цьому знаходимо в «Педагогічному темінологічному словнику» окремий термін «ерудиція педагогічна» під яким запас сучасних знань, які вчитель гнучко застосовує задля рішення педагогічних задач [67].

Варто зазначити, що педагогічну ерудицію сучасні автори праць з педагогіки називають є неодмінною складовою педагогічної культури, педагогічної майстерності, компетентності, одним словом, тих категорій педагогічної науки, що відображають високий рівень виконання професійних обов'язків викладача.

Зокрема, ерудицію в контексті педагогічної компетентності як інтегральної характеристики особистості вчителя, що включає систему

професійно значущих якостей, необхідних для досягнення високого рівня педагогічної майстерності, розглядали ще в 40-60 роках ХХ століття Н. Левітов та Ф. Гоноболін. Незважаючи на те, що до сьогодні не існує єдиного погляду сучасних дослідників педагогічної науки щодо системи якостей, притаманних професійній компетентності педагога, така складова як широкі пізнавальні інтереси, включаючи ерудицію, високоосвіченість та різнобічність знань, присутні в концепціях всіх дослідників як невід'ємна особистісна якість компетентного педагога сьогодення поруч із педагогічним оптимізмом, тактом та інтуїцією.

В педагогіці В. Ягупова психолого-педагогічну ерудицію визначається однією зі складових педагогічної культури. Автор підкреслює важливість розвиненості психолого-педагогічного мислення педагога, обсяг його професійно-педагогічних знань та широту інтересів, наявність емоційно-вольових якостей, що дають змогу педагогові успішно вирішувати навчально-виховні завдання. Однак головний секрет успішної професійної діяльності, на думку вченого, криється саме в тому, що педагог, в першу чергу, має бути Особистістю з великої літери, тобто, особистістю різносторонньо розвиненою з широким кругозором і високою культурою [91]

Подібної позиції дотримуються Л. Кайдалова, Н. Щокіна та Т. Вахрушева, які, виствітлюючи питання щодо педагогічної майстерності викладача, звертаються до поняття педагогічної культури. Нам близькою є думка авторів про те, що саме через педагогічне мовлення та спілкування з учнівським середовищем виявляється загальна та педагогічна культура викладача, його досвід взаємовідносин, серед найкращих характеристик якої автори називають інтелект, гуманізм, широкий кругозір, інтелігентність, толерантність, здатність до творчості [Кайд.с.38]. Серед складових педагогічної культури викладача автори називають наукову та загальну ерудицію, прагнення до самовдосконалення, культуру мовлення та спілкування, педагогічну етику та духовне багатство. [22, с.39].

Широку ерудицію та начитаність С. Максимюк включає до професіограми сучасного педагога. Поруч з цими якостями особистості вчителя він називає інноваційне мислення, що відіграє неабияку роль в педагогічній творчості. Зауважуючи, що кожен педагог має свій почерк, стиль та мету (для когось головне – зацікавити учнів, для іншого – захопити чіткою логікою викладання навчального матеріалу або вразити динамічною наочністю), автор підкреслює наступне: «Якщо такий учитель доповнює свою педагогічну майстерність ерудицією в певній галузі педагогіки, то він визнається як висококваліфікований спеціаліст» [42, с.208]. І впродовж цієї думки автор наголошує на необхідності беззупинного зростання педагога в науковому, ідейному, духовному плані.

На думку І. Харламова, педагогічна ерудиція є передумовою успішного здійснення вчителем інформаційно-пояснювальної діяльності, велике значення якої зумовлене тим, що всі навчально-виховні процеси базуються на інформаційних засадах. Саме ерудований учитель як джерело наукової, світоглядної та морально-естетичної інформації може впливати на розвиток та особистісне становлення учня. «Від того, як сам вчитель володіє навчальним матеріалом, залежить якість його пояснення його змістовність, логічність, стрункність, насиченість яскравими деталями та фактами. Ерудований вчитель знає новітні наукові ідеї та вміє доступно доносити їх до учнів», – підкреслює автор значущість досліджуваної категорії [79, с.278]. При цьому автор наголошує на важливості підготовки ерудованих учителів ще в ЗВО.

Характеризуючи зміст педагогічної діяльності, В. Сластьонін акцентує увагу на наявності широкої обізнаності вчителя не лише з дисципліни, яку викладає, але й з інших галузей науки, а також потребі та здатності педагога до постійного оновлення та поповнення знань свіжою інформацією щодо нових досліджень, відкриттів і гіпотез науки, що ним викладається. Окремо автор наголошує на творчому характері педагогічної діяльності, що зумовлює особливий стиль розумової діяльності вчителя, пов'язаної з

виникненням складного синтезу усіх психічних сфер його особистості – від пізнавальної до емоційно-вольової та мотиваційної [59, с.27-28]. Нам близьким є твердження автора щодо розвиненості інтелектуальної сфери педагога, що проявляється в інтегративній, високодиференційованій здатності до педагогічного мислення – дивергентного за своєю природою та змістом. Ми повністю погоджуємося, що ефективність професійної діяльності вчителя залежить не стільки від знань та навичок, скільки від здатності користуватися набутим широким знаннєвим багажем в тій чи іншій навчальній реальності. Визначаючи рефлексивність, гуманізм, спрямованість на майбутній особистісний розвиток учня характерними властивостями інтелектуальної компетентності вчителя, В. Сластьонін підкреслює, що розвинене педагогічне мислення «...забезпечує глибоке смислове розуміння педагогічної інформації, заломлює знання та способи діяльності крізь призму власного індивідуального професійно-педагогічного досвіду та допомагає набувати особистісного сенсу професійної діяльності» [59, с.37].

В контексті визначення професійних якостей педагога Н. Волкова звертається до питань професійного мислення, складовими якого авторка називає аналітико-конструктивність, самостійність, критичність, гнучкість, динамічність, продуктивність, творчість мислення, відкритий тип пізнавального ставлення, ерудицію, установку на засвоєння системи знань і всіх надбань світової та національної культури. Науковиця наголошує на важливості динамічного розвитку педагогічних якостей вчителя та їх постійному поповненні новим змістом задля підтримки викладацького іміджу як взірця-професіонала, носія високих громадянських, професійних та особистісних якостей. Загальну ерудицію та широкий культурний кругозір авторка відносить до професійних якостей, що набуваються майбутніми фахівцями в процесі професійної підготовки, пов'язаної з отриманням спеціальних знань, умінь, способів мислення та методів діяльності [7, с.483].

Здійснений огляд педагогічних джерел дає підстави стверджувати про взаємообумовленість понять «педагогічна культура», «освіченість», «педагогічна майстерність» та «педагогічна ерудиція», оскільки їх поєднує спільний стрижневий елемент – ступінь поінформованості індивіда у сфері досягнень світової культури. Однак зауважимо, що різняться вказані поняття тим, що ерудиція та майстерність значною мірою є продуктом її індивідуальної діяльності, тобто набувається в результаті самостійної персональної роботи (пізнання, читання, запам'ятовування та ін.), в той час як освіченість і культура зумовлюються, головним чином, впливом факторів зовнішнього середовища (родинне оточення, суспільні структури та ін.). Також зауважимо щодо діади «ерудиція – освіченість», що всупереч розповсюдженій у суспільстві думці, освічена людина далеко не завжди є ерудитом. Основна різниця полягає в тому, що не всі освічені люди прагнуть збагачувати свої знання або піддавати отриману в навчальних закладах інформацію обробці критичного мислення. Натомість як ерудована людина завжди прагне подолати своє невігластво, поповнюючи багаж знань цікавими для нього темами, черпаючи інформацію з усіляких джерел, піддаючи її аналізу й оцінці, щоб дійти саме власного висновку, а не завчити «нав'язуване». Отже, ерудована особистість спрямована на більш глибоке пізнання, самостійну (творчу) обробку інформації (її аналіз, тлумачення, отримання висновків), невпинного пошуку істини та відповідей на складні запитання.

У нашому дослідженні ми спираємося на загально прийняте розуміння ерудиції як унікальної здатності людини засвоювати, зберігати в пам'яті велику кількість інформації з різних областей наук і при потребі відтворювати її. *Ерудованість ми визначаємо якістю особистості, яка виявляється в начитаності, поінформованості, обізнаності людини з широкого кола знань, що характеризуються глибоким рівнем засвоєння, впорядкованістю, структурованістю в результаті самостійного систематичного осмислення різних джерел інформації.*

До інших ознак ерудованості відносимо – широту інтересів і поглядів, допитливість, розвиненість критичного мислення, світоглядні пошуки тощо.

Якщо конкретизувати сутність ерудованості педагога музичного мистецтва, то її «інтерпретаційна» ознака стає очевидною, оскільки метою його професійної діяльності є розвиток художньо-естетичного світогляду учнівської молоді, формування в них мистецької культури як здатності до сприймання, осягнення й оцінювання високохудожніх зразків мистецтва, що вимагає від педагога специфічних інтерпретаційних знань і вмінь. Відповідно, провідним методом викладача мистецьких дисциплін стає метод педагогічної інтерпретації художнього твору, який полягає в специфічному тлумаченні мистецького твору (нотного, поетичного тексту, картини та ін.), що спрямоване на забезпечення доступності його символічного змістового наповнення (ідеї, задуму автора) для учнів під час його художнього сприйняття.

Зауважимо, що термін «інтерпретація» наразі вживається у різних галузях людської діяльності, тим самим визначаючи широкий діапазон змістових характеристик. Однак в педагогічній сфері інтерпретація як унікальна операція мислення набуває особливого сенсу, закладеного в її духовно-моделюючому та творчому проявах. Вказуючи на дані прояви, ми маємо на увазі потужну перетворюючу здатність інтерпретації як процесу художньої діяльності впливати на стан свідомості особистості, наповнюючи її новими смисловими утвореннями.

Зауважимо, що інтерпретація художнього твору, що здійснюється вчителем на уроках мистецтва є надзвичайно складною діяльністю. Це пояснюється тим, що, з одного боку, інтерпретація твору мистецтва (художнього, музичного, літературного) має відбуватися з урахуванням загальних закономірностей, а з іншого боку – вимагає від педагога індивідуального особистісного підходу в побудові художньої комунікації з цими творами як явищами художньої культури, в яких він виявляє особистісне прочитання та тлумачення, зумовлене власними ціннісними та

духовними потребами та прагненнями. Тож, це двоєдина пізнавально-перетворююча діяльність, метою якої є визначення та виявлення як об'єктивного значення, так і суб'єктивного (особистісного) сенсу, що відображається в художньому освоєнні педагогом-музикантом фактів та явищ не тільки мистецької модальності, але й у соціально-культурологічній й аксіологічній константах. Зазначене вказує на необхідність звернення до категорії «художньо-педагогічна інтерпретація», яка виступає для вчителя мистецьких дисциплін провідною діяльністю.

Так, визначаючи особливості художньо-педагогічної інтерпретації вчителя світової художньої культури, О. Щолокова вказує на таку її особливість як «переплавка» мистецтвознавчих знань у педагогічні, що зумовлюють не лише процеси пояснення та тлумачення мистецьких творів, а й врахування викладачем гедоністичної, комунікативної функції мистецтва, особливості учнівського сприймання, їх емоційного досвіду, світоглядних орієнтирів і цінностей. Серед специфічних рис учена називає «посередницький» характер інтерпретаційної діяльності вчителя, вказуючи, що він стає посередником між автором мистецького твору та дітьми. Саме цей факт, на думку науковиці, зумовлює особливе ставлення до відтворення вчителем художнього образу та мови живописного, музичного або літературного твору, що проявляється в урахуванні ним таких якостей учнівського сприймання як емоційність, дифузність, образність, цілісність. Схематизоване зображення художньо-педагогічної інтерпретації свідчить про виокремлення О. Щолоковою в цьому феномені двох видів діяльності вчителя – художнього проектування та просвітницької і виконавської діяльності, здійснення яких має відбуватися на діалогічних засадах, що мотивуватиме учнів до активного виявлення власного ставлення до творів, що вивчаються. Для нашого дослідження визначальними стали головні умови вкладення матеріалу в процесі художньо-педагогічної інтерпретації, запропоновані вченою, такі як: збереження ідейно-художнього задуму обраного твору; виявлення суб'єктивно-особистісного підходу до

художнього твору, особистісного зацікавлення та ставлення, що викликатиме інтерес і захоплення в учнів; врахування психологічних особливостей художнього сприймання школярів [89, с.90].

Звернення до понять «інтерпретація», «художня інтерпретація», «художньо-педагогічна інтерпретація» дає підстави стверджувати, що вони відображують процеси розуміння та пізнання творів різних видів мистецтва, які мають загально художню суть. Це дає можливість розглядати інтерпретацію творів мистецтв в контексті головних закономірностей художньо-творчої діяльності педагога. Зокрема, з цих позицій розглянуто художньо-педагогічну інтерпретацію музиканта-педагога в дослідженні О. Ляшенко. Він тлумачать її як своєрідну суб'єктивну інтегровану інтерпретацію творів різних видів мистецтв, яка збагачує музичний образ і дає змогу інтерпретатору повніше розкрити його зміст, стилістичні особливості композитора та виконавця, використовувати різні педагогічні прийоми роботи [40, с.72]. Видається цікавим підхід автора щодо розуміння змістового наповнення художньо-педагогічної інтерпретації як комплексу з різних типів інтерпретацій, серед яких він називає:

- музикознавчу (занурення в культуру конкретної історичної епохи, особливостей різних виконавських шкіл, течій, стильових напрямів);

- художньо-образну (розкриття змістового контенту твору з використанням пояснювального матеріалу з різних джерел, орієнтація на конкретний контингент слухачів);

- виконавську (узагальнення задуму композитора в художньо-суб'єктивному виконанні);

- вербально-змістову (використання засобів емоційної драматургічної концепції музичного твору на основі синтезу музичної думки з літературно-поетичною);

- візуально-асоціативну (проведення інтерпретаційних паралелей між мистецтвами);

- акторську (звернення до акторської майстерності, реалізованої у вигляді емоційно-образного оформлення художньо-педагогічної інтерпретації в акті виступу перед аудиторією) [72, с. 54–57].

У дослідженні О. Колоянової художньо-педагогічна інтерпретація представлена діяльністю вчителя, що характеризується перетворенням науково достовірної інформації у відповідну особливостям сприймання учнів емоційно-естетичну інформаційну форму. Результатом цього авторка називає створення інформаційного образу художнього твору образ – своєрідного, багатомірного, синтетичного «тексту», створеного за допомогою широкого спектру використання художніх засобів (вербальних і невербальних). Він є елементом інформаційного простору та тією одиницею художньої інформації, спеціальною метою якого є здійснення впливу на учнівське сприйняття художнього твору та спрямованість на створення в нього емоційно-естетичного ставлення до даного сприймання.

Нам імponує думка дослідниці щодо наявності моменту співтворчості в художньо-педагогічній інтерпретації, завдяки якому вона постає як окремий вид спільної художньо-педагогічної діяльності вчителя та учнів, що сприяє не лише досягненню авторського задуму, а й загальнокультурному розвитку особистості в процесі спілкування з мистецтвом. Втім, ми більше схилиємося до думки, що ця співтворчість дещо ширша та охоплює мистецьку комунікацію, учасниками якої є автор твору (творець), учитель (як посередник і провідник основної ідеї, закладної автором твору) та учень (як приймач духовно-моделюючої мистецької інформації).

Зазначена нами позиція ґрунтується на загально визнаній структурі педагогічної взаємодії, чітко окресленій в монографії О. Рудницької. Ця структура містить три компонента (П (педагог), У (учень) та О (об'єкт вивчення)), взаємодія яких, за думкою вченої, становить шарувате утворення трьох послідовних взаємодій, як то: «педагог-об'єкт вивчення» (педагог демонструє варіант власної інтерпретації мистецького твору, за яким спостерігає учень), що продовжує «педагог-учень» (залучення учня в

інтерпретаційний процес) та завершує «учень-об'єкт вивчення» (демонстрація учнем самостійних інтерпретаційних навичок). Під інтерпретацією ж О. Рудницька розуміє своєрідне тлумачення художнього твору, необхідний елемент процесу художньої творчості і сприйняття мистецтва, наголошуючи на комунікативній природі даного процесу як можливості установки на діалогічність – квінтесенцію «педагогіки співпраці» [69].

Досліджуючи зміст педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студента як майбутнього викладача мистецьких дисциплін, неможливо не звернутися до такої якості як інтерпретаційна культура, без сформованості якої в сучасній музично-педагогічній освіті важко уявити затребуваного фахівця. Ситуація з інтерпретаційною культурою загострюється ще й реаліями сучасного світу з його зашвидким поширенням безмежної кількості інформації, що вимагає від людини здатності обробляти її, аналізуючи, інтерпретуючи та оцінюючи. Зазначене свідчить про необхідність педагога мистецьких дисциплін постійно бути в курсі значних світових подій не лише в сфері культури та мистецтва, але й інших галузей, не пов'язаних прямим чином із його професійними обов'язками, але які дозволяють поповнити його запас знань цікавими фактами та прикладами, що в подальшому можуть бути використаними при здійсненні художньо-інтерпретаційної діяльності. Здійснення таких дій дозволить перейти людині з категорії «людина, що сприймає» (чула, ознайомена з інформацією), в категорію «людина, що інтерпретує» (розуміє, оцінює, має власне ставлення до отриманої інформації).

Вивчаючи питання інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики, М. Демір стверджує, що її сформованість на високому рівні передбачає здатність педагога здійснювати рефлексію та саморефлексію, володіння значним багажем музично-теоретичних і педагогічних компетенцій, що дозволяють реалізовувати його художньо-творчі наміри відносно учнівського колективу. Під інтерпретаційною культурою авторка

розуміє «цілісне інтегративне утворення, яке виявляється в розумінні та тлумаченні музично-педагогічної дійсності у всій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин і засноване на комплексі знань, умінь та навичок, а також на творчому досвіді, спрямованому на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів» [15, с.194].

У дослідженнях М. Корноухова інтерпретаційна культура представлена індикатором професійної компетенції студента-музиканта та необхідним елементом успішної соціалізації майбутнього фахівця. При цьому він наголошує, що інтерпретаційна культура майбутнього педагога-музиканта не тотожна з художньою інтерпретацією, що передбачає лише тлумачення ідеї музичного твору як акту виконавської діяльності. Автор зазначає, що навпаки вона пронизує різноманітні життєві сфери майбутнього фахівця, починаючи від пізнавальної діяльності, досвіду життя, наукових знань до сприйняття творів мистецтва, світоглядних і ціннісних критеріїв. Цінною в контексті нашого дослідження є думка автора про інтерпретаційну культуру як сполучну ланку та «кореневу якість», що поєднує педагогіку з виконавством як два види вторинної відносно самостійної художньої творчості. Цікаво, що творчу діяльність, яка генерується під час формування інтерпретаційної культури в музично-педагогічному процесі, автор визначає як інтерпретаційне культуротворення – специфічний художньо-творчий процес, в результаті якого народжуються нові сенси, що впливають на різні структурні компоненти професійної діяльності вчителя мистецьких дисциплін, а не лише на виконавську[29].

Окрім вищезазначених позицій науковців щодо єдності об'єктивного та суб'єктивного, художнього та загальнонаукового, педагогічного та виконавського, пізнавального та творчого в педагогічно-інтерпретаційному процесі принциповою в межах даного питання стає ще одна позиція, окреслена в роботах С. Соломахи. Мова йдеться про зв'язок інтелектуальної й емоційної сфери особистості. На думку науковиці, саме завдяки такому

поєднанню процес спілкування з мистецтвом призводить до естетичного піднесення та якісних змін у морально-етичній сфері особистості учнів. Емоційну заразливість, емоційну стабільність і врівноваженість, рефлексією з емпатією авторка називає особистісними професійними якостями, необхідними для ефективної інтерпретаційної діяльності вчителя мистецтва. «Тільки ерудований фахівець, що вміє конструювати педагогічний процес, поєднувати глибокі знання та особистісні професійні якості, здатний віднайти оригінальні, ефективні шляхи досягнення поставленої мети на основі глибокого аналізу виникаючих педагогічних проблем», - зазначає С. Соломаха [73, с.47].

Стає очевидним, що наявність інтерпретаційної культури вчителя мистецького напряму пов'язана з розвитком як професійних якостей (рефлексія, критичне мислення, емоційного інтелекту та ін.), так і з комплексом духовних і моральних якостей (культурою поведінки та мовлення, світоглядом і ціннісними орієнтаціями, відповідальністю та розумінням наслідків власної діяльності тощо). Отже, будучи необхідним елементом професійної компетенції студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів, інтерпретаційна культура визначається вектором спрямованості мислення майбутнього педагога, рівнем його інтелектуальних можливостей та якостей, мотиваційними установками, здатністю до творчої комунікації (в широкому сенсі значення цього терміну).

Поняття педагогічно-інтерпретаційної ерудованості пов'язано із поняттям інтерпретаційної компетентності майбутніх викладачів, що дістало розповсюдження в сучасному науковому обігу завдяки широкому зверненню науковців до компетентнісного підходу. Так, у дослідженні О. Коцан інтерпретаційна компетентність майбутнього викладача фортепіано визначається як інтегральна особистісна якість, до характеристик якої включено: високий рівень володіння комплексом фахових і психолого-педагогічних знань і навичок; розвиненість творчих

умінь; сформованість ціннісно-сміслових орієнтацій; здатність застосовувати знання, вміння та досвід інтерпретації в конкретних навчально-педагогічних ситуаціях [31].

Визначаючи в межах компетентнісного підходу потенційну продуктивність інтерпретаційної музично-педагогічної діяльності фахівця, Н. Юдзінок розглядає її як феномен якості професійної компетентності, як одну з важливих компетенцій педагога-музиканта. Авторка вважає, що означена якість визначається через низку характерних складових наступного переліку: систему цінностей; оволодіння професійними вміннями, навичками й інтегрованими знаннями, які дозволяють формувати виконавську та педагогічну майстерність; синтез професійно значущих властивостей усієї психологічної структури особистості вчителя; використання методів спілкування, скерованих на творчу взаємодію з учнями; спроможність взяти на себе відповідальність у керованих виховних процесах, творчий характер якої визначається високою соціальною значимістю та неповторністю її продукту – сформованої особистості учня в індивідуальній своєрідності [90].

Варто зауважити, що в нашому дослідженні при порівнянні таких професійних якостей педагога-музиканта як інтерпретаційна компетентність та інтерпретаційна ерудованість ми вбачаємо в них спільним лише інформаційну складову, що проявляється через обізнаність, теоретичну підготовленість майбутнього викладача в питаннях здійснення педагогічної інтерпретації. Втім, принципова відмінність нами вбачається в межах і умовах набуття цієї обізнаності. Адже компетентність передбачає надбання особистістю якісного рівня засвоєння знань, набуття вмінь і навичок та здатності їх застосувати в процесі здійснення конкретної діяльності (тої, на яку вказує назва компетентності), що відбувається під час навчання й отримання відповідної кваліфікації. Ерудиція ж передбачає обізнаність і можливість її демонструвати з широкого кола питань (тобто, не обмежуючись певною діяльністю), яка набувається під час самостійної

роботи особистості (самоосвіти), спрямованої на збагачення власної інтелектуальної сфери, інтелектуальне самовдосконалення тощо.

Вищерозглянуті позиції авторів наштовхнули нас до спроби надати власного визначення щодо педагогічно-інтерпретаційної ерудованості. За нашим переконанням, *педагогічно-інтерпретаційна ерудованість студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів – це якість особистості, яка засвідчує високу міру обізнаності майбутнього фахівця з питань здійснення педагогічно-інтерпретаційної діяльності, що характеризуються глибоким рівнем засвоєння, консолідації й інтеграції знань і компетентностей в результаті фахового навчання. Сутність педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів визначається єдністю пізнавальної, педагогічно-інтерпретаційної та творчої діяльності, а також специфічними особливостями мистецтва, в «діалогові» взаємини з яким вступає студент.*

Спираючись на зазначену позицію в окресленні визначальної сутнісної характеристики основної характеристики дослідження та запропоноване нами визначення, пропонуємо теоретично виділити такі компоненти в структурі педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів в процесі фахової підготовки: *гносеологічно-мотиваційний, інформативно-засвоювальний, творчо-реалізаційний.*

Відмітимо, що всі означені структурні компоненти є взаємообумовленими, взаємопов'язаними й утворюють єдину нерозривну конструкцію, що охоплює всі складові особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Схематично структуру досліджуваного феномена можна уявити наступним чином:

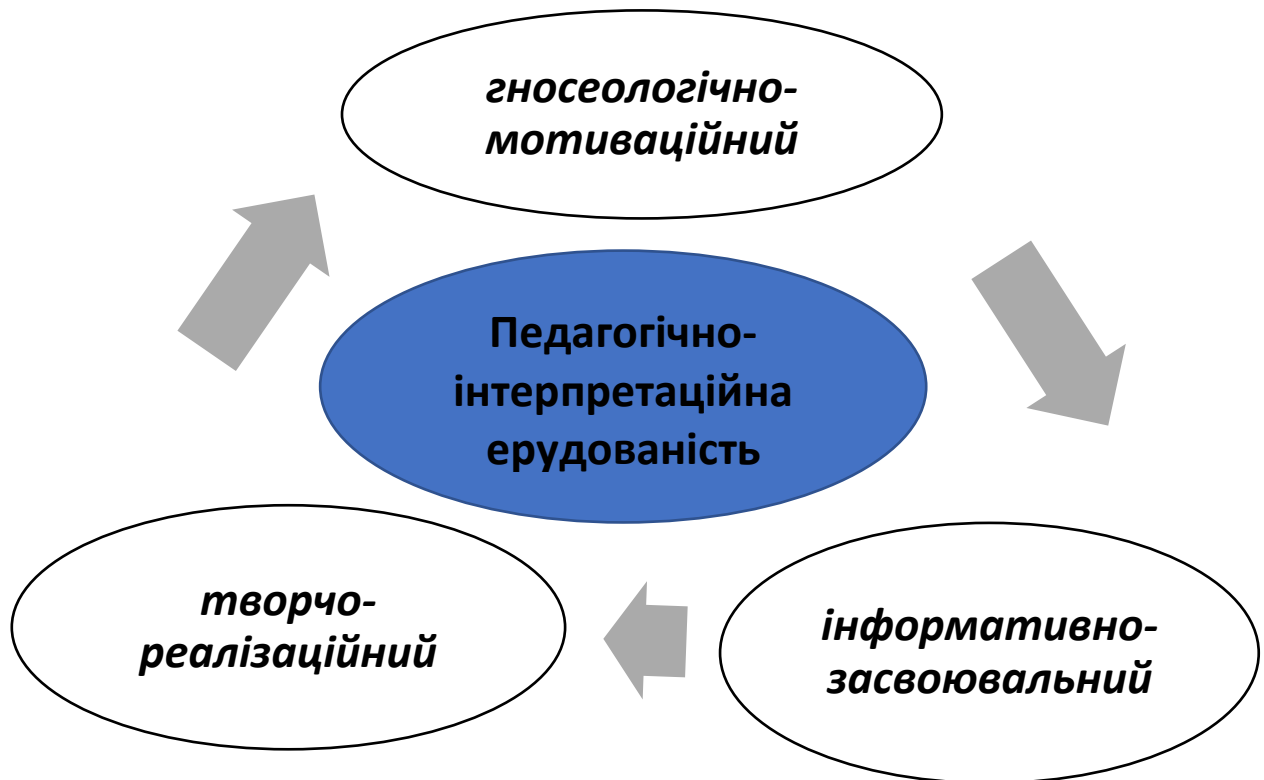


Рисунок 1. Структурні компоненти педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів

Розглянемо детальніше зміст кожного з визначених структурних компонентів педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів мистецьких факультетів.

Виокремлення *гносеологічно-мотиваційного компоненту* зумовлено науково визнаним в психолого-педагогічній літературі положенням щодо мотиваційно сфери особистості як такої, що приховує в собі великі можливості щодо успішності в досягненні результатів. Психологічні дослідження засвідчують, що вона є більш динамічною порівняно на відміну від пізнавальної й інтелектуальної сфер. І власне ця її якість (відносна динамічність) призводить до різних наслідків (позитивних або негативних) в залежності від ступеня її керованості та систематичності роботи над нею.

Мотивація є складним утворенням, яким зазвичай позначають «сплав» рушійних сил поведінки особи, представлені у вигляді потреб, інтересів, бажань, устремлінь, цілей, ідеалів. Останні, в свою чергу, впливають на результати діяльності та в широкому сенсі виступають стрижнем особистості, до якого долучаються такі властивості як: спрямованість, цілепокладання, установки тощо. Тож, робота з покращення мотиваційної сфери майбутнього вчителя мистецьких дисциплін позитивним чином впливатиме на його самостійність та активність під час гносеологічних пошуків, а також при використанні гносеологічного інструментарію, представленого такими методами пізнання як: індукція і дедукція; аналіз і синтез; аналогія; ідеалізація; типологізація; порівняння (компаративістика); синергетика; моделювання; систематизація тощо.

Гносеологічно-мотиваційний компонент віддзеркалює потребу майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у свідомому розширенні кордонів пізнання, прагнення до інтелектуального збагачення себе як особистості, сприяє різноплановості його особистих і професійних інтересів, спрямованості на збільшення обізнаності в питаннях специфіки педагогічної інтерпретації й ефективних умов її здійснення з учнями різних вікових категорій. Так, означений компонент окреслює індивідуальні композити майбутнього фахівця (особистісні та професійні) щодо здійснення власних гносеологічних дій, що узгоджують між собою наступні позиції:

- фахова вмотивованість і відповідальність за результати власного навчання; прагнення до поповнення мистецького тезаурусу; потреба в збагаченні кругозору;

- спрямованість на саморозвиток шляхом поглиблення професійних знань, умінь, навичок і удосконалення професійно-значущих властивостей;

- усвідомлення змісту обраної професії, включаючи уявлення про її соціокультурне призначення, вимог, основних функцій та напрямків діяльності вчителя мистецтва;

• особистісні мотиви, інтереси, запити щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності, які характеризується здатністю здобувача освіти до визначення особистісних і професійних цілей протягом фахової підготовки тощо.

Сформованість означеного компоненту регулює встановлення мотивів здійснення навчальної, пізнавальної, педагогічно-інтерпретаційної діяльності, визначення кола професійних інтересів студента, конкретизацію його цілей, завдань і очікуваних результатів.

Гносеологічно-мотиваційний компонент виявляється в чутливості здобувача освіти до способів одержання нової інформації, в загальному формуванні морального й інтелектуального фонду особистості, швидкому та творчому оволодіння знаннями тощо. Зазначене свідчить про вплив означеного компонента на світоглядні орієнтири особистості як стійкої системи відношення до себе, світу, власної діяльності, активності життєвої позиції.

Варто підкреслити, що сьогодні обсяг інформації, яку отримує сучасна людина колосальний. Для її отримання не треба докладати значних зусиль – вона є у вільному доступі в мережі Internet. Такі переваги широкого та необмеженого доступу до інформації різного характеру призвели до появи низки проблем, пов'язаних із відбором необхідних знань, активним і глибоким їх засвоєнням або «відсівом» непотрібного матеріалу. Зокрема, одна з них полягає в легкій та швидкій втраті інформації. Дана проблема зумовлена відомою в психолого-педагогічній науці закономірністю: знання, отримані без будь-яких зусиль, так само легко втрачаються, не збагачуючи та не розвиваючи особистість. Тому надзвичайно важливою є спрямованість і вмотивованість особистості щодо самостійного винайдення інформації, що виявляється в дослідницькому характері їх пошукових дій, прагненні «дійти істини», в намаганні з'ясувати закодовані глибинні смисли, свідомо та наполегливо докладаючи до цього інтелектуальні зусилля.

Так, гносеологічно-мотиваційний компонент педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів передбачає низку наступних позицій:

- визначеність особистісних і професійних цілей, інтересів, вподобань і потреб для подальшої самореалізації в різних видах професійної діяльності, зокрема, в педагогічно-інтерпретаційній;

- наявність стійкого бажання до самовдосконалення, саморозвитку, особистісного та професійного зростання;

- усвідомленість гносеологічних зусиль, спрямованих на інформаційний пошук;

- ініціативність і самостійність у набутті компетенцій, необхідних для здійснення педагогічно-інтерпретаційної діяльності, в процесі фахової підготовки.

Дослідження гносеологічно-мотиваційного компоненту, окреслення його сутності та змісту уможливило визначення критерію та показників його сформованості.

Отже, критерієм сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту визначено «Ступінь пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки».

Показники:

вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності;

наявність тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

Інформативно-засвоювальний компонент пов'язаний із когнітивною системою суб'єкта навчання, що відповідає за процеси отримання інформації, її обробку, збереження в пам'яті (або втрату), управління збереженої інформації з подальшим перетворенням її в знання, що можуть бути використані в подальшому в різних навчальних ситуаціях, а також у майбутній професійній діяльності.

При виокремленні означеного компонента педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів ми спиралися на науково доведений факт, що когнітивні процеси – це стратегії, що визначають результативність розумової або пізнавальної діяльності особистості, які дозволяють їй мислити, сприймати та зберігати інформацію, а також інтерпретувати різні явища зовнішнього світу.

Якщо говорити про когнітивну сферу особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, то в спрощеному вигляді її можна представити системою компетенцій, знань, навичок і вмінь, які він здобуває під час фахової підготовки. У науково-психологічній літературі зазначено, що від того наскільки правильно функціонує означена сфера залежить можливість особистості сприймати, запам'ятовувати, накопичувати й обробляти інформацію. Тож, розвиненість інформативно-засвоювального компонента педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв виступає своєрідним гарантом здійснення ними ефективного навчання та застосування отриманих знань у майбутній професії.

Якщо складниками когнітивної сфери виступають пам'ять, увага й увага, то, відповідно, інформативно-засвоювальний компонент педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів віддзеркалює роботу означених процесів. Зокрема, він характеризує роботу пам'яті – ключової субстанції інтелекту й ерудиції майбутнього фахівця, коригує активність прояву різних її видів: емоційної (пам'ять пережитих почуттів, доповнює всі види пам'яті, виникає у всіх ситуаціях), рухової (відповідає за виконання й автоматизацію різних рухів), словесно-логічної (забезпечує оперування поняттями, думами, словесними формулами) й образної (пов'язана зі слуховими, нюховими, смаковими образами, отриманими під час взаємодії з дійсністю) тощо. Від особливостей функціонування різних видів пам'яті залежить можливість людини міцно запам'ятовувати та точно відтворювати (за потребою) опанований матеріал.

У контексті розгляду змісту інформативно-засвоювального компоненту роль словесно-логічної пам'яті важко переоцінити, оскільки даний вид пам'яті зумовлює здатність людини до запам'ятовування сенсу –загальних і суттєвих сторін інформації, яка сприймається, що в свою чергу тісно зв'язано з процесами мислення, інтелектуальним розвитком і запасом знань особистості. Як зазначав В. Крутецький: «Можливість глибокого та широкого пізнання світу відкриває людське мислення» [66, с.134].

Як найвища форма пізнавальних психічних процесів мислення має наступні операції, що дозволяють ефективно взаємодіяти в інформаційному середовищі: *порівняння* (співставлення предметів та явищ з метою виявлення схожості та відмінності); *аналіз* (подумки розбір явища або предмета на складові, що є його утворювальними компонентами); *синтез* (подумки з'єднання окремих частин явища в єдине ціле); *абстракція* (виокремлення суттєвих властивостей предмету при одночасному відволіканні від несуттєвих його властивостей); *конкретизація* (перехід від загального до одиничного, що відповідає цьому загальному); *узагальнення* (об'єднання предметів або явищ у групи за суттєвими ознаками та властивостями) тощо. Означенні розумові операції та здатність використовувати їх під час навчання суттєво впливають на цілісний процес засвоєння інформації здобувачем освіти.

У науковій літературі внутрішній процес засвоєння інформації містить такі стадії як: *ознайомлення* (сприймання (в широкому сенсі)) – *осмислення та розуміння* – *узагальнення* – *закріплення* – *опанування й оперування*. Коротко зупинимося на кожній зі стадій, враховуючи специфіку засвоєння художньої (мистецької) інформації.

Так, сприймання мистецтва (за Г. Падалкою) – це «процес і результат приймання й усвідомлення інформації, що міститься в художніх образах» [57, с. 19]. Змістом же вказаного процесу дослідниця називає зміст образів мистецтва, інформацію про які людина дістає під час споглядання або слухання мистецьких творів.

Після сприймання творів мистецтва в студента виникає прагнення до з'ясування та порозуміння тих переживань і задумів, що втілив митець. Це характеризує другу стадію засвоєння інформації – осмислення та розуміння. На ній відбувається усвідомлення сенсу сприйнятої інформації, що супроводжується перетворенням конкретних образів у поняття (завдяки операції абстрагування). Відмітимо, що основними каталізаторами на цих стадіях виступають емоції, які супроводжують весь пізнавальний процес.

На наступній стадії – узагальнення мистецької інформації – відбувається об'єднання отриманих первинних понять в поняття вищого рангу (операція синтез). Створення образів відбувається за допомогою уяви, робота якої значно активізується за умови надходження нової інформації. Рівень розвиненості уяви визначає змістовність, новизну й оригінальність образів, що виникають у студента в процесі сприйняття й узагальнення мистецької інформації.

Розглядаючи стадію закріплення, варто наголосити, що це стадія «присвоєння» одержаної інформації, успішність якої залежить від таких факторів як: особливості пам'яті, рівень зацікавленості студента, супроводжувальний емоційний контекст процесу пізнання та ін. На наш погляд, стадія закріплення залежить від такої складової когнітивної сфери особистості як увага, що дозволяє серед величезної кількості отриманої інформації концентруватися та зосереджуватися на потрібній.

Вищесказане дозволяє констатувати таку закономірність: якщо когнітивна сфера студента гарно розвинена, то він здатен краще сприймати інформацію, швидше й ефективніше її обробляти та краще її запам'ятовувати й узагальнювати, а також робити висновки.

З огляду на зазначене вище, аналіз змістового наповнення інформативно-засвоювального компоненту уможливив визначення критеріїв та показників його сформованості. Критерієм сформованості інформативно-засвоювального компоненту визначено «Міру педагогічно-інтерпретаційної обізнаності студентів факультетів мистецтв».

Показники:

наявність сформованого понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки;

наявність сформованого інтонаційного багажу для складання навчально-педагогічного репертуару.

Остання стадія засвоєння інформації репрезентується вміннями, які передбачають пристосування отриманих та опрацьованих знань до дії (поєднання інформації з дією). Таким є змістове наповнення *творчо-реалізаційного компоненту*, що фактично відображує здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва мобілізувати знання з метою творчого застосування під час виконання певних дій, зокрема, педагогічної інтерпретації. Очевидно, що означений компонент відповідає за повне злиття набутого нового інформативного досвіду з педагогічно-інтерпретаційними здібностями та вміннями. Зазначений компонент виявляється через наступні позиції, в основі яких лежать здібності до інтелектуальної діяльності:

- схильність до пошуку нестандартних й оригінальних рішень;
- здатність розуміти більше ніж очевидне;
- аналітичні, дослідницькі навички;
- навички герменевтичного тлумачення;
- схильність до формулювання гіпотез, інтегрування та систематизації наукових фактів та ін.

Аналізуючи зміст даного компоненту важливо зазначити, що окрім внутрішньої інтелектуальної роботи велике значення набуває здатність майбутнього вчителя мистецьких дисциплін до педагогічної вербалізації результатів інтерпретації. Мова йдеться про спроможність майбутнього фахівця до вербалізації художнього змісту творів мистецтва та донесенням його до учнів різного вікового діапазону. Студент як майбутній вчитель мистецтва повинен вміти скеровувати процес сприймання високохудожніх зразків мистецтва, акцентуючи увагу дітей на закладеному в них сенсі, та

тих художніх методах, завдяки яким цей відбувається трансляція цього сенсу до слухача.

Безперечно, процес педагогічної вербалізації результатів інтерпретації вимагає від майбутнього фахівця високого рівня володіння комунікативними та мовленнєвими навичками. Досліджуючи особливості художньо-образного мислення студентів у процесі педагогічної інтерпретації, О. Полатайко підкреслює: «Говорити, аналізувати, висловлювати власну думку, творити вербальний образ твору стає необхідними вміннями студента, а також є основними умовами створення художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва» [64]. Зазначене дозволяє дійти логічного висновку про необхідність володіння спеціальною лексикою, зумовленою глибокими знаннями не лише з художньої культури й історії та теорії мистецтва, а й з вікової психології, психології, філософії, естетики, мистецької педагогіки, методики мистецького навчання.

В методичній літературі з питань проведення уроків мистецтва підкреслюється вагомість словесного спілкування зі шкільною аудиторією, що передбачає вміння у простій формі говорити про складні речі, вміння яскраво, артистично доносити власні думки, дотримуючись усіх вимог щодо культури мовлення. Саме через педагогічне спілкування досягається взаєморозуміння і взаємодія педагога і учня, передача знань, формуються необхідні вміння і навички.

Комунікація під час здійснення педагогічної інтерпретації уявляється складним двоєдиним процесом, в якому присутні внутрішня (мистецька комунікація з твором мистецтва, внутрішній діалог) та зовнішня (міжособистісне спілкування, діалог з учнями) сторони. Успішність узгодження обох сторін цього процесу сприяє продуктивній творчій взаємодії вчителя мистецтва з іншими суб'єктами освітнього процесу – школярами. Отже, комунікативна складова творчо-реалізаційного компоненту націлена на:

- володіння культурою спілкування у процесі педагогічно-інтерпретаційної діяльності;

- творчого застосування необхідного вектору комунікативної взаємодії з урахуванням вікових особливостей її учасників, їх можливостей сприймання та розуміння мистецької інформації;

- творчу самореалізацію індивідуальної комунікативної стратегії через сучасні інформаційні можливості під час педагогічно-інтерпретаційного діалогу.

Зазначене реалізується через усвідомлення майбутнім педагогом себе як творчої особистості, здатної вести діалог з композитором і транслювати в творчій взаємодії з учнями трансформовану під їхні потреби та можливості інформацію, що має мистецький та педагогічний вплив.

Не викликає сумніву, що педагогічно-інтерпретаційна ерудованість, в основі якої лежить здатність до глибокого проникнення в сутність мистецького твору та створення його вербальної художньої інтерпретації з педагогічним впливом, передбачає власну емоційну реакцію та ціннісне ставлення до нього та результатів власної педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Саме ці аспекти є також характерними для творчо-реалізаційного, що відображає моменти самоаналізу, самооцінки та особистісного вдосконалення студента як майбутнього фахівця, наділеного педагогічно-інтерпретаційною ерудованістю. Означений компонент зумовлює індивідуальну перспективу самореалізації, побудову власного способу здійснення педагогічно-інтерпретаційної. Рефлексивне переосмислення отриманих результатів дозволяє планувати нові цікаві проекти, мотивувати себе до подальшої самовідданої роботи, виокремлювати труднощі, встановити причини невдач і знаходити шляхи їх усунення.

Рефлексія має безліч визначень у науковій літературі, однак всі вони стосуються категорії розуміння, знання, ставлення, оцінки та інших духовних конструктів людського буття, яке досягається через рефлексію. За

Г. Богіним, інтерпретація – це висловлена рефлексія [3]. Відтак розвиненість визначеного нами творчо-реалізаційного компоненту виступає не лише умовою успішної педагогічно-інтерпретаційної взаємодії студента з учнівським колективом у майбутній професійній діяльності, а й джерелом професійного й особистісного саморозвитку студента на засадах структурування та реконструювання інтерпретаційного досвіду, проблем, наявних знань та уявлень. Останнє відбувається за умови використання моделі рефлексивної діяльності педагога – **ALACT** model (запропонована Ф. Кортхагеном), головні літери якої позначають етапи рефлексії: **A**ction – дія; **L**ooking back on the actions – розгляд вчиненої дію; **A**wareness of essential actions – усвідомлення суттєвих дій; **C**reating of alternative methods of action – створення альтернативних методів дії, **T**rial – апробація нової дії. Означену модель в науковій літературі презентують як рефлексивне коло, оскільки вона характеризується циклічністю та повторюваністю виконуваних дій. Слідування рефлексивним колом дозволяє студенту зі споглядальних позицій оцінити власну діяльність, визначити в ній суттєві помилки та сильні сторони, намітити можливі шляхи покращення віднайдених негативних моментів і здійснити наступні дії за новою стратегією з урахуванням попереднього досвіду виконання цієї ж діяльності.

Підкреслимо, що педагогічно-інтерпретаційна ерудованість передбачає як здатність занурюватися до інтерпретаційного процесу, так і готовність її здійснювати з подальшою адекватною оцінкою її результатів, осмислення з позицій критика кращих способів її здійснення. Відповідно, такі дії спонукають до розвитку як педагогічної, так мистецької рефлексії. За Г. Падалкою, яка ввела в науково-педагогічний обіг категорію «мистецька рефлексія», цей феномен проявляється через «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні

об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [57, с.159]. Виходячи з цього, до творчо-реалізаційного компоненту відносимо також наступні позиції:

- розвиненість емоційного інтелекту як основи емоційної обробки художньої інформації з метою декодування, розуміння, регуляції, генерації та трансляції емоційних станів, необхідних для ефективної художньо-педагогічної комунікації;

- здатність розуміти та засвоювати цінності, віддзеркалені у творах мистецтва, зіставляти їх з власними світоглядними орієнтирами;

- спроможність до саморефлексії власних інтерпретаторських та педагогічно-інтерпретаційних дій;

- усвідомлення шляхів саморозвитку в педагогічно-інтерпретаційній діяльності та готовність діяти в напрямку самовдосконалення.

Таким чином, проведений ретельний аналіз змісту творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв зволив встановити критерій та показники його сформованості. Отже, критерієм сформованості творчо-реалізаційного компоненту визначено «Міру педагогічної результативності під час провадження інтерпретаційної роботи».

Показники:

- вияв спроможності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній роботі;

- вияв здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики.

Наостанок зазначимо, виокремлені структурні компоненти не функціонують виокремлено, а являють собою злагоджених механізм, в якому один компонент зумовлює розвиток і функціонування наступного. Тож формування та розвиток визначених структурних компонентів педагогічно-інтерпретаційної ерудованості відбувається на засадах всебічного особистісного вдосконалення через усвідомлення власних і

професійних мотиваційних домінант, що інтенсифікують процеси інтелектуального, творчого зростання майбутнього вчителя мистецтва, та ефективно впливають на якість здійснення педагогічно-інтерпретаційної діяльності, скеровуючи потік інтерпретаційних дій в русло дієвого педагогічного впливу.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У Розділі I виконано наступні завдання нашого дисертаційного дослідження: 1) здійснити аналіз сучасного стану розробленості проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів; 2) визначити сутність і структуру педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

1. У результаті розв'язання першого завдання дисертаційного дослідження було проведено аналіз наукового доробку останнього десятиріччя, представленого монографіями, дисертаціями, фаховими публікаціями, науково-методичними посібниками та підручниками, в яких розкрито педагогічні, культурологічні, герменевтичні аспекти основної категорії дослідження та її складових – інтерпретації, педагогічної інтерпретації, педагогічної та мистецької ерудиції, а також окреслено шляхи її формування в студентів факультетів мистецтв у процесі фахової підготовки.

Означені пошуки дозволили зафіксувати значний інтерес науковців до питань інтерпретації як діяльності, що спрямована на інтелектуальний саморозвиток і творче професійне становлення студента як майбутнього вчителя мистецького профілю. У результаті здійсненого аналізу сучасних науково-методичних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних досліджень з обраної проблематики з'ясовано, що попри значну кількість літератури, проблема формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів

факультетів мистецтв педагогічних університетів залишилась поза увагою вчених.

2. Виконання другого завдання дало змогу проаналізувати існуючі варіанти визначення поняття педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів в психолого-педагогічних дослідженнях (Н. Левітова, Ф. Гоноболіна, В. Ягупова, Л. Кайдалової, Н. Щокіної, Т. Вахрушевої, І. Харламова, В. Сластьоніна, Н. Волкової та ін.), що дозволило нам окреслити понятійні характеристики означеної категорії, дослідити взаємозв'язки з такими фундаментальними педагогічними категоріями як освіченість, педагогічна майстерність, педагогічна культура та педагогічна ерудиція. Здійснено аналіз понять «інтерпретація», «художня інтерпретація», «художньо-педагогічна інтерпретація», «інтерпретаційна культура» в працях сучасних українських і зарубіжних науковців (О. Ляшенко, О. Колоянової М. Демір, М. Корноухова, С. Соломахи, О. Коцан, Г. Падалки, О. Щолокової, Н. Юдзіонок), що дозволило дійти висновку про сутність педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів, яка визначається єдністю пізнавальної, педагогічно-інтерпретаційної та творчої діяльності, а також специфічними особливостями мистецтва.

3. Ґрунтуючись на теоретичних ідеях зазначених авторів, було сформульовано визначення поняття **педагогічно-інтерпретаційна ерудованість** студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів та розроблено структуру даного феномена, що максимально відбиває процесуально-динамічну сутність. Так, ґносеологічно-мотиваційний компонент окреслює спрямованість індивідуальних пізнавальних пошуків студента, що розкриваються в особистісних і професійних інтересах, мотивах і прагненнях щодо майбутньої педагогічно-інтерпретаційної діяльності та стійкій мотивації до саморозвитку і професійного зростання в процесі фахової підготовки. Інформативно-засвоювальний компонент зорієнтований на визначення характеру роботи майбутнього фахівця з інформацією та можливістю її засвоювати. Творчо-реалізаційний

компонент окреслює спроможність переведення набутих знань в практичну площину з можливістю їх творчого застосування, позначає процеси самоаналізу, самооцінки та коректування педагогічно-інтерпретаційних дій майбутнього вчителя мистецтва.

4. Дослідження структурних компонентів педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, конкретизація їх змістового наповнення дозволили окреслити критерії та показники їх сформованості.

Критерієм сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту визначено «Ступінь пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки».

Показники:

вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності;

наявність тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

Критерієм сформованості інформативно-засвоювального компоненту визначено «Міра педагогічно-інтерпретаційної обізнаності студентів факультетів мистецтв».

Показники:

наявність сформованого понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки;

наявність сформованого інтонаційного багажу для складання навчально-педагогічного репертуару.

Критерієм сформованості творчо-реалізаційного компоненту визначено «Міру педагогічної результативності під час провадження інтерпретаційної роботи».

Показники:

вияв спроможності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній роботі;

вияв здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики.

5. Узагальнюючи результат вирішення перших завдань дисертаційного дослідження, було зазначено необхідність розробки наукових підходів і принципів, педагогічних умов та методичного забезпечення формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що набули відображення в наступному розділі.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких публікаціях автора: [7], [8].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ І:

1. Аніщенко Н.В. Педагогічна інтерпретація музичного та художнього сприйняття особистістю / Н. В. Аніщенко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. - 2013. - № 7. - С. 23-27.
2. Багушова А.Н. Інтерпретація як фактор успішності // Весник СамГУ. 2011. - № 4 (85). – С.229-232
3. Богін Г. І. Набуття здатності розуміти: Введення в філологічну герменевтику. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://weblib.pp.ua/interpretatsiya-refleksiya-26137.html>
4. Ван Хайлун. Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними хоровими колективами. – Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань: спец. 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). НПУ імені М.П. Драгоманова. - Київ, 2021. 245С.
5. Ван Яюєци. Мистецька ерудиція як чинник розвитку поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики / Ван Яюєци // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2017. - Вип. 22(2). - С. 122-127.

6. Ваховський Л. Ц. Методологічний потенціал інтерпретації в історико-педагогічному дослідженні / Л. Ц. Ваховський // [Education and pedagogical sciences](#). - 2018. - № 1. – С. 76-84
7. Ван Цзяле, Глазунова І.К. Педагогічно-інтерпретаційна ерудованість майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність та значення. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. Випуск 197. Кропивницький: вид-во ІДПУ імені Володимира Винниченка. 2021. С.72-76.
<https://musicscholar.ru/index.php/PMN/article/view/411>
8. Ван Цзяле Формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу майбутніх учителів музичного мистецтва: інструментарій. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Випуск № 7 (111). Суми: вид-во СДУ. 2021. С.243-252.
9. Гаврілова Л. Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти / Л. Гаврілова, Л. Псарьова // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2016. – Вип. 3. - С. 97-106.
10. Гармсен М. Про наукове вивчення педагогічної професії /М. Гармсен. –Харків: ДВУ, 2005. – 96с.
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374с.
12. Глазунова І.К. Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в сучасних умовах. Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 28. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2022. С.15-22.
13. Глазунова І.К. Ціннісні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасних умовах. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. С. 22-25.

14. Демір М. Стимулювання настанови на формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2016_14_48
15. Дермельова Н. М., Пшеничних М. М. Форми і методи музично-аналітичної діяльності майбутніх учителів музики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/155/26.pdf>
16. Ерудованість у мозку. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zbruc.eu/node/91292>
17. Ерудованість. Ерудиція. Ерудований. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://alexus.com.ua/erudovanist-erudiciya-erudovaniij/>
18. Єфремова І. М. Столярчук Л. І. Питання розвитку музичного мислення студентів-піаністів в аспекті роботи над інтерпретацією музичних творів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_1/17.pdf
19. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні /М.Зотін. – Харків: Держвидав. 1996. – 214с.
20. Зимовець О.А. Формування гностичних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій / О. А. Зимовець // [Освітологічний дискурс](#). - 2015. - № 3. - С. 112-126.
21. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
22. Кожбахтеєва Н., Турбала А. Удосконалення вербальних інтерпретаційних умінь майбутніх педагогів-музикантів у сучасному соціокультурному просторі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14244/1/Kozhbakhteieva_T_urbala.pdf

23. Кожбахтєєва Н. Ф. Формування у майбутніх музикантів-педагогів навичок вербальної інтерпретації музики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/148>
24. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В. Козир. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2008. – 380с.
25. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія : підручник для магістрантів і студентів мистецько-педагогічних факультетів / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль : ТНПУ, 2012. – 334 с.
26. Корзун В. В. Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності / В. В. Корзун // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер. : Педагогічні та історичні науки. - 2014. - Вип. 120. - С. 74-79.
27. Козловська І.М. Філософсько-методологічні аспекти інтеграції знань у змісті сучасної освіти / І.М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1990. - № 3. – С. 21-27.
28. Козловська І.М. Формування змісту освіти: теоретичні основи дидактичної інтеграції / І.М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 4. – С.73-79.
29. Курковський Г.В. Питання фортепіанного виконавства / Г.В. Курковський. – К.: Муз. Україна. 1983. – 139с.
30. Коцан О. Інтерпретаційна компетентність майбутнього викладача фортепіано: сутність та структурні характеристики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/36_2021/part_2/35.pdf
31. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис.. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /К.: Освіта. 2003. – 43с.

32. Кузнецова О.А. Теорія та практика методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи зі школярами. автореф. Дис. ... Канд. Пед. Наук : 13.00.02 / Суми – 2020, 45 с. – Режим доступу: https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/01/aref_1e4cb.pdf
33. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи / А. Ф. Линенко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2018. - № 6. – С. 55-59
34. Лі Аньань. Педагогічні умови підготовки студентів до музично-просвітницької діяльності / Лі Аньань // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. - 2017. - № 3. - С. 42-46
35. Лінь Янь. Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання : автореф. Дис. ... Канд. Пед. Наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Лінь Янь. – Суми : сумдпу імені А. С. Макаренка, 2021. – 23 с.
36. Лінь Янь. Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня канд.пед.наук: спец 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. – Суми, 2021. 255С.
37. Лісовська Т. А. Інтерпретація та імпровізація як прояви творчого виконавського мислення майбутніх вихователів / Т. А. Лісовська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2019. – № 3 (128). – С. 77-83.

- 38.Локаре́ва Ю.В. Педагогічні умови професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/150/36.pdf>
- 39.Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів / О. Д. Ляшенко // Мистецтво та освіта. – № 4. – 1999. – С. 54–57.
- 40.Ляшенко О. Д. Художня інтерпретація творів в мистецтві в теорії та практиці наукового аналізу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/33689657.pdf>
- 41.Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. - К.: Кондор, 2005. - 667 с.
- 42.Мамикіна А. І. Формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки / А. І. Мамикіна // Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 157. - С. 190-194.
- 43.Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. Посіб. / Л.М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.
- 44.Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика / Н. Є. Миропольська ; АПН України, Ін-т пробл. виховання. - К. : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
- 45.Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. Ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: сумдпу ім. А. С. Макаренка, 2010. – 255 с.
46. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта. - № 1. – 2004. – С. 2-5.
- 47.Мороз М.О. Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі полі художньої освіти: автореф. Дис.

- ...канд. Пед. Наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Мороз М.О. // Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2014. – 20 с.
48. Москаленко В. Г. Аналіз у ракурсі музикознавчої інтерпретації. Часопис Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського. № 1. Київ: НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2008. С. 106 – 111.
49. Москаленко В. Лекції з музичної інтерпретації Навчальний посібник Київ 2013. – 134 с.
50. Москаленко В. Творчий аспект музичної інтерпретації. – К.: Муз.Україна, 1994. -157 с.
51. Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія / За ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка: колект. монограф. Кривий Ріг 2018, 299 С.
52. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монограф. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 164 с.
53. Основи вербально-виконавської інтерпретації музичних творів майбутнього вчителя: метод. рек. / уклад.: С. А. Барановська; Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. - Кам'янець-Поділ., 2007. – 29 с.
54. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійнопедагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 246 с.
55. Падалка Г.М. Інтерпретація музики: проблемний аналіз. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/20960>
56. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. — К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.

- 57.Пазенок. В. С. Філософія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://pidru4niki.com/1635102652081/filosofiya/filosofska_teoriya_piznannya_gnoseologiya
58. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Г.М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти: зб. Наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2004. – № 5. – С.3-11.
- 59.Петренко М. Б. Методичні рекомендації до робочої програми навчальної дисципліни «Виконавська інтерпретація» / М. Б. Петренко. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2021. – 60 с.
60. Педагогічний словник /За ред.. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка.2001. – 536с.
- 61.Полатайко О. М. Герменевтичний підхід до формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва / О. М. Полатайко // Актуальні питання мистецької освіти та виховання: зб. Наук. Праць. – Вип. 1 (7) / гол. Ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2016. – С. 3–11.
- 62.Полатайко О. М. Проблема критеріїв сформованості художньо-образного мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-kriteriyiv-sformovanosti-hudozhno-obraznogo-mislennya-maybutnogo-vchitelya-mistetskih-distsiplin>
- 63.Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: Автореф. Дис. ... канд. Пед. Н.: 13.00.02. – К., 2009. – 20 с.
- 64.Просіна О. Художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва / О. Просіна // Мистецтво та освіта. – 2013. - № 3. – С. 18-24.
65. Підласний І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласний // Рідна школа. – 1998. - №1. – С.3-8.

66. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) // Інформ. Зб. МО України. – 2008. – №10. – С.6-13.
67. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод, посібник. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
68. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : Навч. посібник. – К. : ТОВ “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
69. Рудницька О. П. Розуміння мистецького твору як педагогічна проблема / О.П.Рудницька // Професійна освіта: Педагогіка і психологія. Польсько-укр. Щорічник. – Ченстохова–Київ, 1999. – С. 373–389.
70. Салій В. Художній образ музики у виконавській інтерпретації / В. Салій // [Актуальні питання гуманітарних наук](#). - 2014. – Вип. 9. - С. 54-59.
71. Словопедія. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://slovopedia.org.ua/32/53397/30774.html>
72. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник / Світлана Олександрівна Соломаха. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 158 с.
73. Твердохліб С.С. «Інтерпретаційна компетентність» як педагогічна категорія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/660>
74. Танько Т.П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя до шкільного навчального закладу: [монографія] / Т.П. Танько. – Харків: Нове слово. 2003. – 248с.
75. Тищенко В.М ерудиція як складова IQ // Науковий вісник ЛНУВМБТ імені С.З. Гжицького. – Том 12 № 2(44), Ч. 5. – 2 010. – С.249-253
76. Тянь Лінь. Уміння інтерпретаційного опрацювання вокальних творів: основні фази та методи формування // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2021, № 4 (108). С. 438 -446

77. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія // НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; голов, ред. В.І. Шинкарук. – Київ; Абрис, 2002. – 742 с.
78. Фурман А.В. Методологічна модель Школи розвитку / А.В. Фурман // Рідна школа. – 1994. . – № 6. – С.19-25.
79. Хижко О. Інтерпретація художнього образу як складник фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/37_2021/part_3/40.pdf
80. Чень Бо. Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання: Дисертація на здобуття наукового ступеня канд.пед.наук: спец 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – НПУ імені М.П. Драгоманова. - Київ, 2017. 236С.
81. Черкасов В. Ф. Інтерактивні музично-педагогічні технології (сприймання музики) / Володимир Федорович Черкасов // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: Радул В. В. [та ін.]. - Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. - Вип. 102. – С. 98-108
82. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.
83. Шикирінська О.А. Використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.А.Шикирінська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А.Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – № 3 (57). – С. 490-498.
84. Щербініна О. М. Професійна діяльність музиканта-педагога: сучасні вимоги та критерії оцінювання / О. М. Щербініна // Наукові записки

- [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя].
Психолого-педагогічні науки. - 2018. - № 1. - С. 85-89
- 85.Щербініна О. М. Фортепіанна підготовка у вищих закладах мистецької освіти: сучасний стан та перспективи модернізації / О. М. Щербініна // [Актуальні питання мистецької педагогіки](#). – 2016. – Вип. 5. – С. 124-128.
- 86.Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики / О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (м. Київ, 27-29 квітня 2011 року). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 11 (16). – С. 15-19. – (Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»).
- 87.Щолокова О. П. Інтерпретація музичних творів – методичний аспект / О. П. Щолокова, Н. Г. Мозгальова, І. Г. Барановська // [Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського](#). - 2019. - № 3. - С. 151-158.
- 88.Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури [Текст] : підруч. для студ. пед. ун-тів / О. П. Щолокова. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. - 192 с.
- 89.Юдзіонук Н. М. Інтерпретаційна компетентність майбутнього викладача фортепіано: сутність та структурні характеристики: автореф. Дис. ... Канд. Пед. Наук : 13.00.02 / Одеса – 2011, 21 С.
- 90.Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

РОЗДІЛ II. ПРИНЦИПИ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ЕРУДОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

2.1. Компетентнісний та діяльнісно-особистісний аспекти фахового навчання студентів факультетів мистецтв як методологічне підґрунтя формування їх педагогічно-інтерпретаційної ерудованості

Створення експериментальної методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв музичних та музично-педагогічних закладів вищої освіти у процесі фахового навчання вимагає детального розгляду та аналізу означеного навчального процесу. Аналізу проблематики фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів у цілому, а також окремим його елементам, було присвячено достатню кількість науково-методичних праць українських та зарубіжних дослідників.

Серед українських вчених дослідженню проблематики фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва присвятили свої праці А.Авдієвський, А.Алексюк, В.Антонюк, І.Глазунова, Н.Гуральник, О.Єременко, І.Зязюн, І.Коваленко, А.Козир, Л.Масол, Н.Мозгальова, О.Олексюк, Г.Падалка, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський, О.Рудницька, І.Топчієва, В.Федоришин, О.Хижна, О.Хоружа, О.Щолокова та ін., які фундаментально й всебічно, під різними кутами зору, дослідили цей процес як у контексті його науково-теоретичних, методологічних засад, так і з практичної точки зору.

Аналіз наукових досліджень цих авторів [1], [2], [3], [5], [11], [13], [14], [17], [19], [22], [23], [26], [30], [32], [34], [35], [39], [54], [46] уможливив узагальнення деяких аспектів, які дозволяють охарактеризувати процес

фахового навчання студентів факультетів мистецтв, а саме:

метою фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва, викладача мистецьких дисциплін є формування професійної компетентності як результату сформованості предметних компетенцій у процесі вивчення нормативних та варіативних дисциплін на підґрунті органічного поєднання теорії та практики;

фахове навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є складним, багатоаспектним, інтегративним процесом, що інтегрує нормативну й варіативну частини, а також науково-дослідницьку роботу та практику;

основою фахового навчання студентів факультетів мистецтв є його творчо-діяльнісна спрямованість, обумовлена творчим характером фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, викладача мистецьким дисциплін.

Незважаючи на те, що основною формою фахової діяльності вчителя музичного мистецтва є комбінований урок музичного мистецтва, який складається із вокально-хорової, музично-теоретичної роботи із учнями, а також передбачає формування в них музичного сприймання, здатності до осмисленого слухання музичних творів тощо, процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв не обмежується виключно їх підготовкою до якісного проведення таких уроків, а ставить на меті підготувати студентство до формування в підростаючого покоління духовної культури.

Саме в цьому контексті Г.Падалка характеризує фахове навчання студентів факультетів мистецтв, зазначаючи про те, що «основою оптимального функціонування і розвитку музичної освіти є забезпечення взаємодії між професійною підготовкою педагогів-музикантів і музичним навчанням школярів» [25, 44]. Дослідниця також пише, що виховний потенціал цього процесу спрямований на реалізацію розвивального впливу музичного мистецтва на становлення особистості [27, 7].

Г.Падалка визначає 3 фундаментальні взаємодіючі складові фахового навчання студентів факультетів мистецтв:

Вокально-хорові та диригентські знання, уміння та навички, що

служать базою для утворення вокально-хорової та диригентської компетентності;

Виконавсько-інструментальні знання, уміння та навички, що утворюють відповідну виконавсько-інструментальну компетентність;

Музично-теоретичні знання, уміння та навички, що забезпечують формування музично-теоретичної компетентності [25, 45].

Дослідниця наполягає на взаємозалежності професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва та його педагогічно-інтерпретаційною діяльністю, зазначаючи про те, що «...особливе значення має уміння вчителя образно, цікаво, доступно ... дати словесну інтерпретацію музичної образності з тим, щоб цілеспрямувати сприйняття дітей, пробудити в них любов до музики» [25, 45].

Наукову позицію Г.Падалки розділяє й розвиває А.Козир, яка також виділяє розвивально-виховний аспект фахового навчання студентів факультетів мистецтв, окреслюючи його як перетворюючий «...процес якісних змін», який реалізується за рахунок переведення студентства із стану володіння теоретичними знаннями у стан вільного володіння «...практичними вміннями і навичками», з рівня «...уявлень про реалії художньо-педагогічної діяльності» на рівень «творчого професійного мислення, основою якого є зростання рівня художньо-педагогічної культури ...»[18, 89].

А.Козир підіймає питання модернізації й підвищення результативності фахового навчання студентів факультетів мистецтв як процесу діяльності суб'єкт-суб'єктного типу, що забезпечується на основі активізації діалогічної взаємодії суб'єктів цього процесу: професорсько-викладацького складу та студентства. На думку авторки, модернізація й підвищення результативності фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва має провадитись для формування їх фахової майстерності, нерозривно пов'язаної із набуттям студентами вже в стінах факультету або інституту мистецтв професійної компетентності [18, 90].

Конкретизуючи практичні шляхи означеної модернізації як важливого інструмента формування професійної компетентності студентів факультетів мистецтв, дослідниця відносить до них, зокрема, поширення в науково-методичному полі інноваційних методичних розробок, експериментальних методик, які ґрунтуються на інноваційному методичному інструментарії тощо [18, 90].

З огляду на вищезазначене, доречним видається розгляд проблематики фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва загалом і формування в них педагогічно-інтерпретаційної ерудованості зокрема саме з позицій компетентнісного підходу, який, починаючи з 1995 року знаходиться в тренді як освітньої парадигми Європейського Союзу, так і США, де функціонує компетентнісно-орієнтована парадигма освіти СВЕ (competence-based education).

До розроблення компетентнісного підходу як методологічного підґрунтя до психолого-педагогічних досліджень долучились О.Ануфрієва, Л.Аристова, В.Биков, Н.Болюбаш, О.Бондаренко, С.Гончаренко, І.Зязюн, А.Козир, І.Парфентьева, В.Пономаренко, О.Хоружа та ін. Характеристику цього методологічного підходу доречно, на нашу думку, починати з конкретизації змісту понять «компетентність» та «компетенція», які власне і складають його базисне підґрунтя.

Аналіз науково-теоретичних джерел з проблематики компетентнісного підходу дозволяє диференціювати ці поняття. Словникове тлумачення обох понять розроблено С.Гончаренком, який визначає компетентність «...як характеристику результатів навчання», набуту «...людиною не лише під час вивчення предмета, групи предметів, але й за допомогою неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [12, 231]. а компетенцію як «відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки ..., необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [12, 231].

Різницю між поняттями «компетентність» та «компетенція» вчений вбачає в тому, що «компетентність на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику ставлення до предмета» [12, 231], у той час, як компетенції «...можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння...сукупності знань, способів діяльності...»[12, 231].

До проблематики диференціації понять «компетентність» та «компетенція» долучився також В. Хутмахер, який зазначав, що дефініція «компетенція» несе в собі практично-діяльнісний зміст, у той час, як зміст дефініції «компетентність» є дещо ширшим, оскільки охоплює окрім практично-діяльнісних також і особистісні аспекти [50].

Застосування компетентнісного підходу дозволило О.Ануфрієвій, Л.Аристовій [5], В.Бикову [6], [7], А.Козир [17], В.Пономаренку [28], О.Хоружій [39], [42] досліджувати професійну компетентність педагогічних працівників – вчителів, викладачів, трактуючи її в якості складного особистісно-фахового утворення, що інтегрує певну кількість взаємодіючих складових [28] на основі сформованості готовності педагогічних кадрів до провадження педагогічної роботи [4], віддзеркалюючи комбінований характер та динамічний стиль професійної викладацької діяльності.

О.Хоружа окреслює непересічну значущість компетентнісного підходу до фахового навчання студентів факультетів мистецтв, стверджуючи, що залучення методології цього підходу «вимагає формування комплексу відповідних компетентностей і компетенцій», які входять до змісту професійної компетентності в якості складових [42, 9-10], серед яких «психолого-педагогічна, методична, виконавська, комунікативна компетентності, ряд предметних компетенцій тощо» [42,10].

Нам імпонує визначення професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, розроблене китайською дослідницею Тянь Лінь, яка характеризує це поняття в якості «особистісної системно-інтегративної характеристики», що передбачає «...фундаментальну обізнаність у галузі теорії, методики та практики музичного навчання та виховання школярів»

[37, 104]. Слід зауважити, що авторка в цьому визначенні відзначає роль ерудованості, через яку вчитель музичного мистецтва демонструє рівень своєї професійної компетентності під час фахової діяльності [37, **ст**].

Погоджуючись із наведеною думкою Тянь Лінь, доречно зауважити, що сформована педагогічно-інтерпретаційна ерудованість, уможлиблюючи спроможність вчителя музичного мистецтва продуктивно застосовувати власну обізнаність у галузі педагогічної інтерпретаційної роботи із школярами, відповідає за ефективність провадження означеної роботи, що є важливим чинником професійної компетентності вчителя музики.

Таким чином, доцільно охарактеризувати *педагогічно-інтерпретаційну ерудованість в якості одного із змістоутворюючих факторів професійної компетентності студентів факультетів мистецтв, який відповідає за розширений обсяг знань у галузі педагогічної роботи із учнями у галузі інтерпретаційного опрацювання музичних творів, а також за здатність до творчого оперування цими знаннями на уроках музичного мистецтва та під час позакласної діяльності.*

Застосування компетентнісного підходу дозволяє також охарактеризувати фахове навчання студентів факультетів мистецтв в якості багатовимірного інтегративного процесу паралельного оволодіння вокально-хоровими, диригентськими, виконавсько-інструментальними, музично-теоретичними та іншими знаннями, уміннями та навиками, спрямованого на формування однойменних компетентностей, які складають основу професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Одним з змістоутворюючих чинників професійної компетентності, який об'єднує у її складі вокально-хорову, диригентську, виконавсько-інструментальну та музично-теоретичну компетентності, є провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності під час вокально-хорової, диригентської, виконавсько-інструментальної та музично-теоретичної роботи, яка забезпечує основні сегменти комбінованого уроку музичного мистецтва за позакласної діяльності в закладах середньої освіти.

Необхідність провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності у процесі опрацювання із учнями вокально-хорових, вокальних, інструментальних творів і зумовлюють значущість формування в студентів факультетів мистецтв педагогічно-інтерпретаційної ерудованості.

Охарактеризувавши фахове навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у контексті компетентнісного підходу слід перейти до окреслення його принципів, виходячи з позицій формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості.

Г.Падалка відносить до основних принципів мистецького навчання наступні:

«Принцип цілісності, що орієнтує на забезпечення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів музичного навчання на ... особистісно-художній розвиток... .

Принцип культуровідповідності передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого музичне мистецтво сприймається учнями як культурна цінність... .

Принцип естетичної спрямованості свідчить про спонукання ... у процесі навчання до досягнення естетичної цінності музичних творів. до сприймання музичного мистецтва як явища... .

Принцип індивідуалізації означає піклування про виявлення і збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання музичного мистецтва... .

Принцип рефлексивності спрямовано на спонукання... в процесі навчання до співвіднесення власних життєвих орієнтирів, світоглядних установок із змістом музичних образів ...». [25, 42], [27].

Базуючись на поданих вище загальних принципах мистецького навчання, доцільно конкретизувати й охарактеризувати принципи фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у відповідності до формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, а саме:

принцип єдності й цілеспрямованості, який підпорядковує й

спрямовує всі складові процесу фахового навчання на інтелектуально-творчий розвиток студентів факультетів мистецтв, а також спрямовує педагогічний інструментарій, що знаходиться у розпорядженні вокально-хорової, диригентської, виконавсько-інструментальної та музично-теоретичної сфер навчального процесу на досягнення цілі щодо формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості;

принцип ціннісно-сислового стимулювання, який забезпечує спонукає майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання до формування власної педагогічно-інтерпретаційної ерудованості як культурної цінності, що несе в собі особистісний смисл щодо набуття майбутнім фахівцем високого рівня фаховості, постійного удосконалення власних професійних можливостей під час фахового зростання;

принцип стимулювання педагогічно-інтерпретаційної активності, який ґрунтується на усвідомленості студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів важливості педагогічно-інтерпретаційної роботи як одного з провідних факторів формування музичної культури в учнів і забезпечує систематичність провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності;

принцип особистісної орієнтації фахового навчання, який передбачає всеохоплююче врахування пізнавальних, художньо-естетичних потреб та інтересів майбутніх учителів музичного мистецтва під час формування в них педагогічно-інтерпретаційної ерудованості;

принцип рефлексивного осмислення важливості формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості для фахового провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності як об'єднуючого чинника професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

Подальше дослідження процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв з позицій формування інтерпретаційно-педагогічної ерудованості доречно здійснювати із урахуванням мети навчального процесу, направленою безпосередньо на якісну підготовку майбутнього

фахівця до провадження фахової діяльності в закладах середньої освіти. Основною формою провадження фахової діяльності в загальноосвітніх школах є комбінований урок музичного мистецтва, структура якого вимагає:

провадження вокально-хорової й диригентської роботи щодо формування в учнів вокальних та вокально-хорових умінь і навиків у процесі розучування вокальних та вокально-хорових вправ, вокального та вокально-хорового навчального репертуару, що передбачає також обов'язкове формування в школярів умінь творчого інтерпретаційного опрацювання вокальних та вокально-хорових творів під час інтерпретаційної діяльності;

провадження інструментально-виконавської роботи щодо формування в учнів умінь і навиків колективного інструментального музикування, що передбачає також обов'язкове формування в школярів умінь творчого інтерпретаційного опрацювання інструментальних творів під час інтерпретаційної діяльності;

провадження музично-теоретичної роботи щодо формування в учнів умінь і навиків осмисленого музичного сприймання музичних творів у процесі їх слухання на основі художньо-педагогічного аналізу означених творів, що передбачає знов-таки обов'язкове формування в школярів умінь творчого інтерпретаційного опрацювання музичних творів, запланованих вчителем для слухання та художньо-педагогічного аналізу.

Таким чином, слід констатувати, що педагогічна робота із учнями щодо інтерпретаційного опрацювання музичних творів відбувається у всіх сегментах комбінованого уроку музичного мистецтва. Водночас, провадження вчителем музичного мистецтва позакласної роботи із учнями, яка проходить під час репетиційної й музично-виконавської роботи із шкільними хоровими колективами, вокальними ансамблями, шкільними оркестровими колективами тощо, також здійснюється у площині інтерпретаційного опрацювання навчально-педагогічного репертуару цих

колективів і потребує цілеспрямованого педагогічного впливу щодо формування в школярів умінь самостійної творчої інтерпретаційної діяльності.

Отже розглядати фахове навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів з позицій формування інтерпретаційно-педагогічної ерудованості доцільно без відриву від розгляду інтерпретаційної діяльності, тобто у контексті *діяльнісно-особистісного підходу*.

Сутність діяльнісно-особистісного підходу детально викладена і втілена С.Гончаренком у його діяльнісно-особистісній концепції навчально-виховного процесу. Вчений наполягає на результативності означеної концепції, зазначаючи, що навчання й виховання тільки у тому випадку буває ефективним, коли особистість «...включається в різноманітні види діяльності і оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності в цій діяльності» [12, 135]. О.Хоружа пропонує застосування діяльнісно-особистісного підходу з метою забезпечення органічного поєднання теорії та практики у процесі фахового навчання [41].

З позицій діяльнісно-особистісного підходу формування інтерпретаційно-педагогічної ерудованості студентів факультетів мистецтв буде максимально ефективним, якщо кожен із студентів буде максимально занурений як у процес інтерпретаційного опрацювання творів, які вивчаються на заняттях з «Постановки голосу», «Хорового класу», «Хорового диригування», «Спеціального інструменту», «Додаткового інструменту» тощо, так і у процес педагогічної роботи щодо інтерпретаційного опрацювання із учнями шкільного репертуару під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва». Інакше кажучи, кожен із майбутніх учителів музичного мистецтва має бути максимально зануреним у процес педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

Застосування діяльнісно-особистісного підходу вимагає визначення сутності поняття «педагогічно-інтерпретаційна діяльність», яку доречно

окреслити як складну, бінарно-спрямовану продуктивно-творчу діяльність, яка, згідно до 1 напрямку, спрямована на утворення оригінального, самобутнього мистецького продукту, яким є художня інтерпретація музичного твору, а згідно до 2 напрямку, спрямована на формування умінь самостійного інтерпретаційного опрацювання музичних творів в учнів на підґрунті залучення власних педагогічних підходів до інтерпретаційних завдань.

Оскільки педагогічно-інтерпретаційна діяльність є інтегрованою складовою процесу фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, то вимагає організації відповідної спеціалізованої підготовки у процесі фахового навчання, а отже і відповідного педагогічного інструментарію щодо формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка відповідає за вільне володіння відповідними знаннями для успішного провадження цієї діяльності.

У цьому сенсі, аналізуючи потенційні методичні й педагогічні резервні можливості процесу фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва для розвитку в студентства педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, доречно зазначити, що методична модель з формування цього феномену має бути розроблена таким чином, щоб педагогічно стимулювати студентів не тільки до здобуття широкого спектру інформації у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, але й одночасно сприяти розширенню обсягу цих знань, створюючи сприятливі умови для їх поглиблення та творчого оперування ними.

Таким чином, застосування компетентнісного та діяльнісно-особистісного підходів до процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів загалом і до процесу формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості зокрема утворюють методологічне підґрунтя для спрямування процесу фахового навчання на формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Продовження розгляду процесу фахового навчання з позицій формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості вимагає окреслення основних його структурних напрямів, у відповідності до яких доцільно вибудовувати основні етапи формування досліджуваного феномену. За затвердженими планами навчального процесу на факультетах мистецтв музично-педагогічних ЗВО фахове навчання студентів зобов'язує:

виконання нормативної частини, яка складається із циклу професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної (загальнопрофесійної) підготовки, що передбачає вивчення психолого-педагогічних, історико-педагогічних, філософських та ін. навчальних дисциплін на кшталт «Загальна психологія», «Історія педагогіки», «Філософія освіти», «Освітня політика» тощо, і циклу професійної та практичної (спеціальної) підготовки, що передбачає вивчення музично-практичних та музично-теоретичних навчальних дисциплін на кшталт «Спеціальний інструмент», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Вітчизняна та всесвітня історія музики» тощо;

виконання варіативної частини, яка складається із групи навчальних дисциплін за вибором ЗВО щодо поглибленої фахової підготовки (навчальні курси «Практикум з кваліфікації», «Виконавський практикум» для магістрантів тощо) та групи навчальних дисциплін за вибором студентів, зокрема, щодо отримання додаткових спеціальностей «Художня культура», «Практична психологія» тощо;

виконання науково-дослідницької роботи та практики щодо практичної підготовки («Пропедевтична практика», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Науково-педагогічна практика», «Науково-дослідна практика»), а також написання й захист бакалаврської, магістерської роботи.

Враховуючи наведений вище зміст плану фахового навчання студентів бакалаврату й магістратури факультетів мистецтв, було визначено основні етапи формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, а саме:

когнітивно-накопичувальний, під час якого на основі педагогічного стимулювання вмотивованості студентів факультетів мистецтв щодо набуття знань у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності забезпечується формування вектору особистісної пізнавальної спрямованості, направленою на постійне накопичення й розширення кола означених знань;

понятійно-операційний, під час якого здійснюється формування в майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу, що реалізується через сформованість широкого комплексу понять, дефініцій та суджень у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, поєднаного із художньо-інтонаційним багажем музичних творів, які підлягають інтерпретаційному опрацюванню, а також формується здатність до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційним тезаурусом;

рефлексивно-продуктивний, спрямованого на свідоме осмислення студентами факультетів мистецтв власної спроможності до практичного застосування розгалуженого комплексу педагогічно-інтерпретаційних понять під час практичної самостійної інтерпретаційної роботи та інтерпретаційної роботи із школярами.

Під час *когнітивно-накопичувального* етапу методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості з метою формування в студентів факультетів мистецтв вектору особистісної пізнавальної спрямованості, направленою на постійне накопичення й розширення кола педагогічно-інтерпретаційних знань під час проведення навчальних дисциплін із циклу професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної (загальнопрофесійної) підготовки, було застосовано наступні методи, засоби і прийоми: методи розвитку інтересу та пізнавальних потреб до педагогічно-інтерпретаційної діяльності, поєднані із інформаційно-комунікаційними формами та засобами; інтерактивно-ігрові методи, словесні методи пояснення, поточного коментаря та бесіди, поєднані із

методами музичної ілюстрації, навчальні дискусії, методи інтерпретаційного опрацювання музичних творів, методи рекомендації до участі в конкурсі «Кращий за фахом», бінарні методи тощо.

Під час *понятійно-операційного* етапу методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості з метою формування в студентів факультетів мистецтв широкого комплексу понять, дефініцій та суджень у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, поєднаного із художньо-інтонаційним багажем музичних творів, а також з метою формування здатності до творчого оперування ними, під час викладання нормативних і варіативних навчальних дисциплін, було застосовано наступні методи, засоби і прийоми: тренінги педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, комплексні експериментальні завдання, базовані на теоретичних методах аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації тощо, комплекс методів художньо-педагогічного аналізу, поєднаних із методами інтерпретаційного опрацювання, музично-дидактичні ігрові, образно-демонстраційні методи тощо.

Під час *рефлексивно-продуктивного* етапу методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості з метою формування в студентів факультетів мистецтв спроможності до практичного застосування розгалуженого комплексу педагогічно-інтерпретаційних понять під час практичної самостійної інтерпретаційної роботи та педагогічно-інтерпретаційної роботи із школярами у процесі виконання науково-дослідницької роботи та педагогічної практики з музичного мистецтва, науково-педагогічної та науково-дослідної практики, а також під час підготовки та написання бакалаврських, магістерських робіт, було застосовано наступні методи, засоби і творчі завдання: комплекс вимог для ведення щоденника педагогічно-інтерпретаційної діяльності, методи педагогічно-інтерпретаційного вправляння, поєднані із вербальними, евристичними, інформаційно-комунікаційними методами, методами

самостійного підбору та опрацювання вокально-хорового, вокального, інструментально-виконавського шкільного репертуару тощо.

Педагогічний інструментарій, розподілений у відповідності до окреслених етапів формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Етапи формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв: педагогічний інструментарій

<i>Когнітивно-накопичувальний етап</i>	<ul style="list-style-type: none"> • методи розвитку інтересу до педагогічно-інтерпретаційної діяльності; • методи розвитку пізнавальних потреб; • інтерактивно-ігрові методи; • словесні методи пояснення, поточного коментаря та бесіди; • методи музичної ілюстрації; • навчальні дискусії, • методи інтерпретаційного опрацювання музичних творів; • методи рекомендації до участі в конкурсах та олімпіадіх; • бінарні методи • інформаційно-комунікаційні методи, форми та засоби.
<i>Понятійно-операційний етап</i>	<ul style="list-style-type: none"> • тренінги педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, • комплексні експериментальні завдання, базовані на теоретичних методах аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації тощо, • комплекс методів художньо-педагогічного аналізу • методи інтерпретаційного опрацювання, • музично-дидактичні ігри, • образно-демонстраційні методи • інформаційно-комунікаційні методи, форми та засоби.
<i>Рефлексивно-продуктивний етап</i>	<ul style="list-style-type: none"> • комплекс вимог для ведення щоденника педагогічно-інтерпретаційної діяльності, • тренінги педагогічно-інтерпретаційного вправління, • тренінги рефлексивного мислення;

	<ul style="list-style-type: none"> • вербальні методи розповіді та бесіди; • евристичні методи; • методи самостійного укладання та опрацювання вокально-хорового, вокального, інструментально-виконавського шкільного репертуару.
--	--

Таким чином, залучення методології компетентнісного підходу уможливило окреслення педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в якості одного із змістоутворюючих факторів професійної компетентності студентів факультетів мистецтв, а також дозволило створити авторське уточнення визначення фахового навчання студентів факультетів мистецтв в якості багатовимірною інтегративного процесу паралельного оволодіння вокально-хоровими, диригентськими, виконавсько-інструментальними, музично-теоретичними та іншими знаннями, уміннями та навиками, спрямованого на формування однойменних компетентностей, які складають основу професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Залучення діяльнісно-особистісного підходу дозволило розробити авторське визначення сутності поняття «педагогічно-інтерпретаційна діяльність», окреслену як складну, бінарно-спрямовану продуктивно-творчу діяльність, яка, згідно до першого напрямку, спрямована на утворення оригінального, самобутнього мистецького продукту, яким є художня інтерпретація музичного твору, а згідно до другого напрямку, спрямована на формування умінь самостійного інтерпретаційного опрацювання музичних творів в учнів на підґрунті залучення власних педагогічних підходів до інтерпретаційних завдань.

Проведений аналіз плану фахового навчання студентів бакалаврату й магістратури факультетів мистецтв дозволив визначити основні етапи формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, серед яких: *когнітивно-накопичувальний, понятійно-операційний і рефлексивно-*

продуктивний, необхідні для подальшого моделювання методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості майбутніх учителів музичного мистецтва.

2.2. Педагогічні умови формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання.

Проблематика створення сприятливих педагогічних умов інтерпретаційної роботи в навчальному середовищі процесу фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої мистецької освіти постійно знаходиться в тренді науково-методичних досліджень, які провадяться у галузі мистецької освіти. Ця стійка тенденція свідчить про принципово нові підходи до педагогіки мистецтва загалом і до музичної педагогіки зокрема, згідно до яких важливість залучення підростаючого покоління до підвищення якості саме практичного музикування (інструментального, вокального, вокально-хорового) постійно зростає. Адже саме від здатності вчителів музичного мистецтва до педагогічної роботи із школярами над здатністю до самостійного творчого інтерпретаційного опрацювання музичних творів залежить інтерпретаційна активність учнів як під час комбінованих уроків музики, так і під час проведення позаурочних мистецьких заходів.

Аксіоматично, що окреслена тенденція здійснила вплив на концентрацію уваги професорсько-викладацьких кадрів факультетів та інститутів мистецтв на активізації педагогічної діяльності, спрямованої безпосередньо на провадження із студентством цілеспрямованої інтерпретаційної роботи. Специфіка цієї роботи ґрунтується на розумінні того, що майбутній вчитель музичного мистецтва має бути спроможним фахово вести активну інтерпретаційну діяльність із школярами, вже

починаючи із III курсу під час педагогічної практики в закладах середньої освіти.

Таким чином, можна стверджувати про актуалізацію у процесі фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів потужного педагогічно-інтерпретаційного напрямку, який безпосередньо опікується методикою провадження інтерпретаційної діяльності.

Проблематика підготовки студентів факультетів та інститутів мистецтв до інтерпретаційної діяльності була предметом багатьох вчених – музикознавців, дослідників у галузі методики музичного навчання та виховання, серед яких О.Бурська, І.Глазунова, І.Грінчук, Н.Гуральник, А.Козир, Н.Мозгальова, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Хоружа, О.Щолокова та ін. Зокрема, Г.Падалка наполягає на особливій значущості формування в майбутніх учителів музичного мистецтва умінь інтерпретаційного опрацювання музичних творів, визначаючи інтерпретаційну діяльність як провідну в музикуванні [27, 43]. О. Ростовський окреслив значущість педагогіки інтерпретаційної діяльності у контексті провадження художньо-педагогічного аналізу в загальноосвітніх школах. Дослідник розкриває значущість педагогічно-інтерпретаційної підготовленості вчителя для формування в учнів музичного сприймання на уроках музичного мистецтва, віддаючи перевагу колективному інтерпретуванню дітьми музичних творів [33, 348]. О.Хоружа, притримуючись аналогічної наукової позиції, зазначає про необхідність формування в майбутніх учителів музичного мистецтва ерудованості в царині педагогіки інтерпретації, базуючись на необхідності інтенсифікації інтерпретаційної діяльності на уроках музичного мистецтва на основі «домінування творчої активності учнів... за допомогою інноваційного методичного інструментарію» [42, 19].

Рівень ефективності методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв, так само, як і рівень якості комплексного методичного забезпечення для вирішення цієї

науково-методичної проблеми в цілому, обумовлюється вірним визначенням конкретних педагогічних стрижнів, на підґрунті яких можна розбудувати відповідні напрямки методичної стратегії.

Науково-теоретичне обґрунтування й конкретизація таких педагогічних стрижнів, конструювання педагогічного інструментарію у цілому, детерміновано, з одного боку, сутнісно-функціональними особливостями педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, а за іншого боку, процесуально-змістовою специфікою навчального середовища.

Слід зауважити, що здійснений у попередніх розділах аналіз науково-теоретичних основ дослідження, конкретизація структури, визначення функцій, критеріїв та показників сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості були направлені на віднайдення найбільш ефективних педагогічних умов формування досліджуваного феномену.

Оскільки авторське визначення педагогічно-інтерпретаційної ерудованості майбутніх учителів музичного мистецтва окреслює цей феномен у сенсі набутої якості особистості, що засвідчує високу міру обізнаності майбутнього фахівця з питань здійснення педагогічно-інтерпретаційної діяльності, яка характеризуються глибоким рівнем засвоєння, консолідації й інтеграції знань і компетентностей в результаті фахового навчання, а також єдністю пізнавальної, педагогічно-інтерпретаційної та творчої діяльності й діалоговим характером мистецтва, то і стратегія розбудови комплексного методичного забезпечення має охоплювати відповідні царини знань, оволодіти якими має студентство для ефективного провадження інтерпретаційної роботи на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Логіка класифікації означених знань закладена в самій назві досліджуваного феномену. Тобто одна царина охоплює знання, які стосуються безпосередньо самостійного інтерпретаційного опрацювання студентами музичних творів. Інша царина інтегрує педагогічні, методичні знання, необхідні для провадження педагогічної роботи із школярами у

процесі сприяння колективній інтерпретаційній активності учнів. Слід зауважити, що обидві означені царини знань під час роботи із дітьми мають використовуватися консолідовано. Причому фахова діяльність вчителя музичного мистецтва вимагає творчого оперування означеними знаннями під час формування в учнів музичного сприймання, під час організації слухання й художньо-педагогічного аналізу музичних творів на уроках музичного мистецтва, у процесі розроблення інтерпретаційних версій вокально-хорових творів тощо.

Зупиняючись на змістовому наповненні І царини, яка інтегрує знання, що стосуються безпосередньо самостійного інтерпретаційного опрацювання студентами музичних творів, слід охарактеризувати це змістове наповнення з позицій процесуального перебігу інтерпретаційної роботи. На думку Л.Гаврилової, важливим принципом інтерпретаційного опрацювання є поетапність розроблення інтерпретаційного задуму, яку дослідниця окреслює в наступному порядку:

творчий задум – початковий етап виникнення;

творчий задум – розвивальний етап його формування й кристалізації;

творчий задум – практичний етап його реалізації;

творчий задум – оцінювальний етап перевірки результатів [10,103], [49].

Зважаючи на наведену вище наукову позицію Л.Гаврилової, для виконання кожного з окреслених етапів студентів необхідно володіти відповідними знаннями.

Китайська дослідниця Тянь Лінь також уточнила перебіг процесу інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва, визначивши в ньому інформаційно-мистецтвознавчу, аналітично-теоретичну, проєктивно-концептуальну, репетиційно-тренувальну, виконавсько-продуктивну та рефлексивно-оцінювальну фази [38,103].

Якщо інтегрувати поетапний варіант перебігу інтерпретаційної діяльності, розроблений Л.Гавриловою, із пофазним варіантом означеного перебігу, запропонованим Тянь Лінь, можна здійснити деталізовану

класифікацію інтерпретаційних умінь згідно до отриманого інтегрованого результату, а саме:

першому, початковому етапу виникнення творчого задуму, відповідає інформаційно-мистецтвознавча фаза інтерпретаційного опрацювання, яка передбачає набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва історико-музикознавчих знань щодо творчого портрету композиторів, літераторів, дотичних до написання музичного твору, мистецтвознавчих знань щодо їх світоглядно-мистецьких установок, а також музично-історичних знань у галузі жанрово-стильових особливостей музичного твору згідно до епохальних напрямків загального розвитку мистецтва;

другому, розвивальному етапу формування й кристалізації творчого задуму, відповідають аналітично-теоретична і проєктивно-концептуальна фази інтерпретаційного опрацювання, які інтегрують музично-теоретичні знання щодо засобів музичної виразності (темпу, ладу, метроритму, фактури, гармонії, мелодії, форми, динаміки, тембру, нюансів тощо) із конструктивно-проєктивними знаннями щодо конкретних шляхів створення ескізу інтерпретаційної версії музичного твору на підґрунті фундаментальних знань мистецького матеріалу (нотного тексту, літературного тексту пісні, арії, романсу тощо, або тексту епіграфу, літературної програми);

третьому, практичному етапу реалізації творчого задуму, відповідають репетиційно-тренувальна і виконавсько-продуктивна фази, які консолідують усі наведені вище знання із знаннями у галузі музично-сценічної комунікації щодо виконавського артистизму, музично-виконавського іміджу тощо, а також із знаннями у галузі музично-виконавської надійності, утворюючи базис для відпрацювання умінь музичного виконавства;

четвертому, оцінювальному етапу перевірки отриманих результатів втілення творчого задуму, відповідає *рефлексивно-оцінювальна фаза*, яка актуалізує знання щодо усвідомлення й рефлексивного осмислення й

аналізу результатів транслявання до слухача розробленої інтерпретації, а також передбачає проведення оцінки концепції й самооцінки під час її втілення.

Зупиняючись на змістовому наповненні II царини, яка інтегрує педагогічні, методичні знання, необхідні для провадження педагогічної роботи із школярами у процесі сприяння колективній інтерпретаційній активності учнів, доцільно включити в цю царину у галузі психолого-педагогічні знання щодо вікових особливостей учнів, педагогічної комунікації, педагогічного артистизму, методичні знання щодо формування побудови, організації та проведення комбінованого уроку музичного мистецтва в цілому та всіх його елементів, методичні знання щодо розвитку в дітей музичного сприймання, художньо-педагогічного аналізу, а головне – фундаментальні ґрунтовні знання щодо комплексу методів, засобів і прийомів розвитку в учнів умінь самостійної творчо-інтерпретаційної діяльності.

Знання щодо означеного комплексу методів, засобів і прийомів розвитку в учнів умінь самостійної творчо-інтерпретаційної діяльності включає обізнаність майбутніх вчителів музичного мистецтва у галузі методів розвитку інтересу до інтерпретаційної діяльності, інтерактивних, евристичних, образно-демонстраційних, вербальних, проєктивних, інформаційно-комунікаційних та інших методів, засобів і прийомів.

Таким чином, доцільно констатувати, що специфічною особливістю педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв консолідація окреслених вище знань, класифікованих згідно до обох царин:

I царини, яка інтегрує знання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо безпосереднього інтерпретаційного опрацювання музичних творів;

II царини, яка інтегрує педагогічні, методичні знання, необхідні для провадження педагогічної роботи із школярами у процесі сприяння колективній інтерпретаційній активності учнів.

Класифікація знань, необхідних для набуття студентами факультетів мистецтв педагогічно-інтерпретаційної ерудованості представлена на рис.

2.1.



Рис. 2.1. Класифікація знань, необхідних для набуття студентами факультетів мистецтв педагогічно-інтерпретаційної ерудованості

Важливість консолідації поданих вище знань для розроблення педагогічних умов ефективного формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв обумовлює залучення консолідаційного підходу. Консолідаційний підхід, за визначенням О.Шевченко, уможлиблює взаємодію фахового та «...педагогіко-практичного напрямів підготовки при збереженні змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування» [43,189].

О.Єременко зазначає, що використання консолідаційного підходу в мистецько-педагогічних дослідженнях озброює науковців-методистів методологію об'єднання й згуртування педагогічних зусиль, спрямованих на удосконалення фахового навчання студентів з метою досягнення оптимальної результативності [13].

А.Козир, Г. Падалка також наполягають на непересічному значенні консолідаційного чинника для інтерпретаційної діяльності, оскільки сам зміст цієї діяльності базується на отриманні й засвоєнні знань у галузі аксіології музичного мистецтва, а також музично-творчого й художньо-естетичного розвитку підростаючого покоління у процесі практичного провадження музичної діяльності [17], [18], [26].

Якщо для визначення педагогічних умов формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв спиратись на консолідаційний підхід, то, відзначаючи важливість кожної з перерахованих вище царин та груп знань, але відкидаючи їх протиставлення, з'являється можливість для їх узгодження (на підставах принципу інтеграції) й цілісного використання (на підставах принципу цілісності).

Таким чином, консолідоване надання й відпрацювання I царини знань щодо безпосереднього інтерпретаційного опрацювання музичних творів разом із психолого-педагогічними, методичними знаннями II царини

утворює базис інтегративної взаємодії, єдності, цілісності й цілеспрямованості для методично-формульованих дій щодо педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентства.

З метою досягнення такої консолідації на практиці доцільно здійснити сукупність методично-організаційних заходів консолідуючого характеру, а саме:

в межах навчально-методичної роботи узгоджене розроблення когнітивно-аналітичних та музично-творчих завдань для аудиторної й самостійної роботи з навчальних курсів «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Спеціальний інструмент», «Хорове диригування», «Постановка голосу», спрямованих на консолідацію знань щодо безпосереднього інтерпретаційного опрацювання музичних творів разом із психолого-педагогічними, методичними знаннями;

в межах наукової роботи узгоджене всіма кафедрами внесення в плани наукової роботи студентів у проблемних групах та наукових гуртках тематики щодо педагогічно-інтерпретаційної ерудованості на основі консолідації знань у галузі інтерпретаційного опрацювання музичних творів із психолого-педагогічними, методичними знаннями;

в межах організаційно-виховної роботи підготовка, організація та проведення провідними вчителями, методистами музичного навчання майстер-класів, присвячених активізації самостійної інтерпретаційної діяльності учнів загальноосвітніх шкіл шляхом консолідованого залучення знань у галузі інтерпретаційного опрацювання музичних творів і психолого-педагогічних, методичних знань.

Проведений аналіз перебігу інтерпретаційного опрацювання музичних творів уможливив формулювання І стрижневої педагогічної умови формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв. Отже на основі застосування консолідаційного підходу стрижневою педагогічною умовою формування педагогічно-

інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв доцільно визначити педагогічне забезпечення консолідації знань, що належать до царини інтерпретаційного опрацювання музичних творів, із знаннями, що належать до царини, зміст якої інтегрує педагогічні, методичні знання, спрямовані на стимуляцію колективної інтерпретаційної активності учнів.

Продовжуючи дослідження педагогічних умов формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв слід знов повернутись до розробленого нами у розділі I авторського визначення цього феномену, в якому ми наполягаємо на необхідності високої обізнаності майбутнього фахівця у галузі здійснення педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Досягнути такої обізнаності студенти можуть лише у випадку, якщо їх пізнавальна активність не буде обмежена виключно процесом фахового навчання під час лекційних, семінарських, індивідуальних занять, під час виконання домашніх завдань, самостійної роботи тощо. Тобто робота професорсько-викладацького складу має передбачати не тільки контроль за перебігом інтерпретаційної діяльності студентів, але й заохочення майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного набуття інформації у цій галузі.

Педагогічне стимулювання такого заохочення студентів до самостійного набуття інформації у галузі педагогічно-інтерпретаційної роботи може здійснюватися у двох напрямках:

перший напрям передбачає залучення заохочувального педагогічного інструментарію, який включає сукупність відповідних форм, методів і прийомів мотиваційного стимулювання;

другий напрям передбачає формування в студентів факультетів мистецтв практичної здатності до самостійного пошуку відповідної інформації, тобто до вільного володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, які дозволяють у короткий строк ознайомитись як із класичними, так і з новітніми методами інтерпретаційної роботи.

Згідно до першого напрямку, процес педагогічного заохочення студентів факультетів мистецтв до набуття високого рівня обізнаності у галузі педагогіки інтерпретаційної діяльності, полягає в педагогічному стимулюванні мотиваційного вектору, спрямованого на досягненні означеної обізнаності. Формування такого вектору передбачає застосування педагогічного інструментарію, за допомогою якого формуються мотиваційні утворення, починаючи від потребового збудження і закінчуючи психологічною установкою.

Н.Мойсеюк систематизувала цей педагогічний інструментарій у відповідності до 2 великих підгруп. Перша підгрупа методів стимулювання мотиваційної спрямованості підпорядковує методи розвитку інтересу й пізнавальних потреб, ігрові й інсценізаційні методи, методи навчальних дискусій тощо. Друга підгрупа методів стимулювання обов'язку і відповідальності підпорядковує методи роз'яснення значимості знань у галузі педагогіки інтерпретаційної діяльності, методи тлумачення цілей засвоєння цих знань, методи пред'явлення навчальних вимог, методи контролю, прилюдного схвалення, ранжування знанневих рейтингів тощо [24].

Згідно до другого напрямку, процес формування в студентів здатності до самостійного віднайдення інформації з проблематики педагогіки інтерпретаційної діяльності передбачає вільне володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, зокрема конкретними формами віртуального навчання.

Зокрема, з метою збагачення власної обізнаності у галузі інтерпретаційної роботи, майбутні вчителі музичного мистецтва мають вміти брати участь у відповідних тематичних віртуальних науково-практичних конференціях та семінарах, майстер-класах, обговорювати проблематику інтерпретаційної діяльності на інтернет-форумах, відпрацьовувати педагогічно-інтерпретаційну ерудованість під час віртуальних тренінгів тощо.

З огляду на вищезазначене, доцільним для розроблення II педагогічної умови формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, є, на нашу

думку, залучення інформаційно-комунікаційного підходу. Адже застосування інформаційно-комунікаційного підходу дозволяє ефективно поєднати обидва наведені вище напрями щодо заохочення студентів до самостійного набуття інформації у галузі педагогічно-інтерпретаційної роботи, долучившись за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій до скарбниці досвіду педагогів з високим рівнем інтерпретаційної майстерності з метою збагачення власної педагогічно-інтерпретаційної обізнаності.

Про доцільність застосування інформаційно-комунікаційного підходу в якості методологічного підґрунтя для сучасних педагогічних досліджень стверджують такі провідні вчені, як В.Биков, Т.Вакалюк, Х.Геберт, С.Гончаренко, Р.Гуревич, М.Ілляхова, Т.Коваль, Ю.Романишин, О.Співаковський, М.Спирін, В.Шекета та ін. Зокрема, Ю.Романишин окреслює цей підхід з позицій отримання можливості оперування інформаційно-комунікаційними методами, «...на основі яких кожен конкретний суб'єкт може скористатися знаннями інших не тільки щодо ознайомлення, але й щодо безпосереднього використання», оскільки «новітні web-технології дозволили підтримувати такий рівень цифрової комунікації, за якої простір, час та кількість отримувачів знань не беруться до уваги і можуть установлюватися довільно» [31, 185].

В. Биков стверджує, що застосування інформаційно-комунікаційного підходу уможливорює спрощення доступу до інформаційно-комунікаційних технологій під час організації навчального середовища у закладах вищої освіти, що сприяє всебічній обізнаності студентства у контексті необмеженості сучасних інформаційних ресурсів [6], [7].

Характерні властивості інформаційно-комунікаційного підходу були окреслені Т.Коваль, яка осмислює їх у контексті принципу інтерактивності як основи даного підходу. Зокрема, характеризуючи принцип інтерактивності, дослідниця формулює наступні переваги й потенційні можливості:

можливість нелінійного доступу до необхідної галузі знань на базі отримання інформації за допомогою веб-технологій;

можливість забезпечення міжособистісної діалогічної або полілогічної комунікації пізнавального характеру;

можливість оперативного налагодження у процесі набуття необхідної інформації зворотного зв'язку;

можливість для забезпечення більшої вибірковості у процесі пошуку інформації;

можливість для забезпечення персональних когнітивних потреб у відповідності до сфери власних інтересів [16].

Розглянемо наведені вище переваги й потенційні можливості застосування інформаційно-комунікаційного підходу у контексті теоретичного обґрунтування та розроблення педагогічних умов формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, зокрема, у контексті самостійної роботи над підняттям рівня власної обізнаності у царині набуття й засвоєння знань, які безпосередньо стосуються інтерпретаційного опрацювання студентами музичних творів з власного навчально-педагогічного репертуару.

Реалізуючи принцип інтерактивності, закладений в основу інформаційно-комунікаційного підходу, майбутні вчителі музичного мистецтва отримують наступні переваги до розширення обсягу знань у галузі власної інтерпретаційної діяльності:

можливість нелінійного доступу до історико-музикознавчих мистецтвознавчих, музично-історичних знань, знань у галузі жанрово-стильових особливостей музичного твору згідно до епохальних напрямків загального розвитку мистецтва, а також можливість для забезпечення більшої вибірковості у процесі пошуку означеної інформації на першому, початковому етапі виникнення творчого задуму за допомогою веб-технологій;

можливість забезпечення міжособистісної діалогічної або полілогічної комунікації із провідними виконавцями-інтерпретаторами, педагогами-музикантами, які проводять майстер-класи, мистецьки форуми у формі workshop під час самостійного пошуку інформації у галузі інтерпретаційного опрацювання музичних творів з метою аналізу, узагальнення музично-теоретичних знань щодо засобів музичної виразності, конструктивно-проективних знань щодо конкретних шляхів створення ескізу інтерпретаційної версії музичного твору на другому, розвивальному етапі формування й кристалізації творчого задуму;

можливість оперативного налагодження зворотного зв'язку із професорсько-викладацьким складом під час віднайдення й застосування інформації у галузі музично-сценічної комунікації, виконавського артистизму, музично-виконавського іміджу, музично-виконавської надійності на третьому, практичному етапі реалізації творчого задуму;

можливість для забезпечення персональних когнітивних потреб у відповідності до сфери власних інтересів внаслідок усвідомленого рефлексивного осмислення й аналізу результатів транслявання до слухача розробленої інтерпретації на четвертому, оцінювальному етапі перевірки отриманих результатів втілення творчого задуму.

Стосовно самостійної роботи студентів над підняттям рівня власної обізнаності у царині набуття й засвоєння знань, які стосуються провадження педагогічної роботи із школярами у процесі сприяння колективній інтерпретаційній активності учнів, то реалізація принципу інтерактивності дозволяє отримати наступні переваги до розширення обсягу знань у цій царині:

можливість нелінійного доступу до педагогічних знань щодо вікових особливостей учнів, а також до групи методичних знань щодо формування побудови, організації та проведення комбінованого уроку музичного мистецтва шляхом отримання інформації за допомогою веб-технологій;

можливість забезпечення міжособистісної діалогічної або полілогічної комунікації із сучасними авторами наукових досліджень, які стосуються під час набуття знань у галузі педагогічного артистизму, методичних знань щодо розвитку в дітей музичного сприймання тощо;

можливість оперативного налагодження зворотного зв'язку із методистами, керівниками педагогічної практики, вчителями музичного мистецтва під час набуття знань у галузі керівництва самостійною інтерпретаційною діяльністю школярів та художньо-педагогічного аналізу;

можливість для забезпечення більшої вибірковості у процесі пошуку інформації у процесі набуття фундаментальних, ґрунтовних знань щодо комплексу методів, засобів і прийомів розвитку в учнів умінь самостійної творчо-інтерпретаційної діяльності, зокрема, інтерактивних, евристичних, образно-демонстраційних та ін.

З огляду на вищезазначене, на основі застосування інформаційно-комунікаційного підходу другою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв доцільно визначити варіативне застосування заохочувального педагогічного інструментарію, який ґрунтується на групі методів мотиваційного стимулювання мистецького навчання, із інформаційно-комунікаційними формами, методами і засобами.

Теоретичне обґрунтування і конкретизація третьої педагогічної формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв було здійснено з опорою на операційно-процесуальну основу інтелектуальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже специфіка феномену педагогічно-інтерпретаційної ерудованості знаходиться в площині творчого оперування відповідними знаннями. Тобто ерудит має не просто володіти певними знаннями, а вміти аналізувати й порівнювати предмети й об'єкти пізнання, узагальнювати й синтезувати їх структуру, конкретизувати і абстрагувати змістові складові тощо.

Оскільки операційно-процесуальна основа інтелектуальної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо творчого оперування набутими знаннями у царині педагогіки інтерпретаційного опрацювання музичних творів являє собою ланцюговий процес актуалізації мисленнєвих дій та операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації, абстрагування, класифікації, систематизації, то відпрацювання цього операційного механізму передбачає цілеспрямоване формування в студентів здатності до вільного використання однойменних теоретичних методів.

Водночас, цілеспрямоване формування в студентів факультетів мистецтв такої здатності до творчого оперування наведеними вище теоретичними методами вимагає розроблення відповідного педагогічного інструментарію, насиченого означеними теоретичними методами, тотожними мисленнєвим діям та операціям.

Практична реалізація формування в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до творчого оперування теоретичними методами забезпечується за допомогою наступних методичних заходів:

внесення у зміст самостійної роботи з курсу «Методика музичного виховання» практичних музично-творчих завдань з інтерпретаційного опрацювання «шкільного репертуару», базованих на теоретичних методах аналізу, порівняння, узагальнення, конкретизації, абстрагування тощо;

розширення змісту поточного експрес-контролю, модульного контролю знань за рахунок музично-творчих завдань у галузі інтерпретаційного опрацювання музичних творів з курсів «Спеціальний інструмент», «Хорове диригування», «Постановка голосу», базованих на теоретичних методах аналізу, порівняння, узагальнення, конкретизації, класифікації тощо;

уведення нових вимог до розроблення письмових анотацій музичних творів шляхом обов'язкового планування аналітичних, порівняльних,

узагальнюючих дій з метою подальшого проектування інтерпретаційної цілісної концепції.

Таким чином, третьою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв доцільно визначити цілеспрямоване конструювання педагогічного інструментарію на основі наскрізного застосування теоретичних методів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації, класифікації тощо, тотожних однойменним мисленнєвим операціям з метою активізації операційно-процесуальної основи інтелектуальної діяльності.

З огляду на вищезазначене доцільно констатувати, що стратегія формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання спирається на наступні педагогічні умови, а саме:

на основі застосування консолідаційного підходу першою стрижневою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в майбутніх учителів музичного мистецтва визначено педагогічне забезпечення консолідації знань, що належать до царини інтерпретаційного опрацювання музичних творів, із знаннями, що належать до царини, зміст якої інтегрує педагогічні, методичні знання, спрямовані на стимуляцію колективної інтерпретаційної активності учнів.

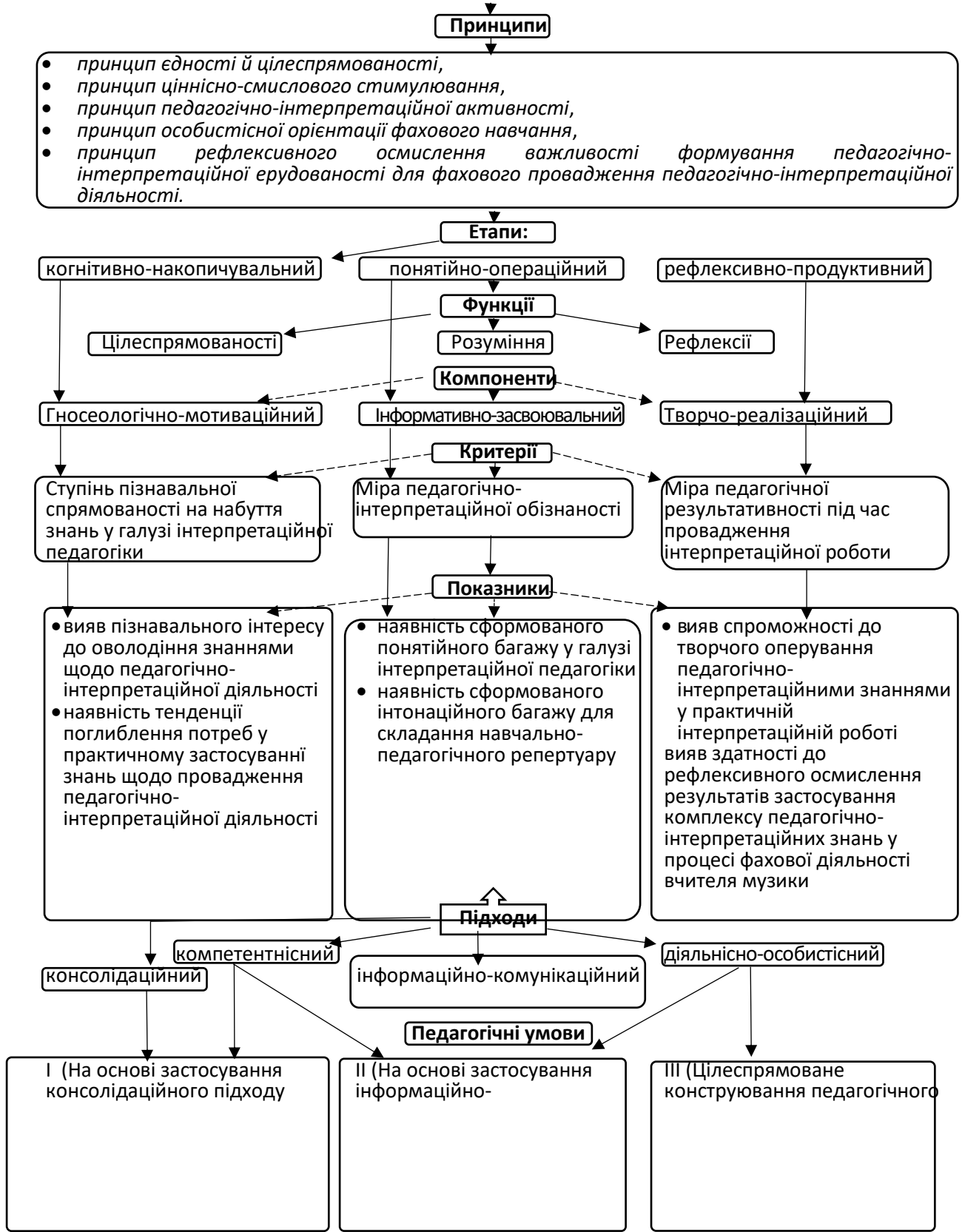
на основі застосування інформаційно-комунікаційного підходу другою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв визначено варіативне застосування заохочувального педагогічного інструментарію, який ґрунтується на групі методів мотиваційного стимулювання мистецького навчання, із інформаційно-комунікаційними формами, методами і засобами;

третьою педагогічною умовою формування досліджуваного феномену визначено цілеспрямоване конструювання педагогічного інструментарію на основі наскрізного застосування теоретичних методів аналізу, синтезу,

порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації, класифікації тощо, тотожних однойменним мисленнєвим операціям з метою активізації операційно-процесуальної основи інтелектуальної діяльності.

Методична модель формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості представлена на рис. 2.2.

Мета: формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості



<p>педагогічне забезпечення консолідації знань, що належать до царини інтерпретаційного опрацювання музичних творів, із знаннями, що належать до царини, зміст якої інтегрує педагогічні, методичні знання, спрямовані на стимуляцію колективної інтерпретаційної активності учнів).</p>	<p>комунікаційного підходу) варіативне застосування заохочувального педагогічного інструментарію, який ґрунтується на групі методів мотиваційного стимулювання мистецького навчання, із інформаційно-комунікаційними формами, методами і засобами).</p>	<p>інструментарію на основі наскрізного застосування теоретичних методів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації, класифікації, тотожних однойменним мисленнєвим операціям з активізації операційно-процесуальної основи інтелектуальної діяльності.</p>
--	---	---

Рис. 2.2. Методична модель формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості

Висновки до розділу II.

Науково-теоретичний аналіз компетентнісного, діяльнісно-особистісного аспектів фахового навчання студентів факультетів мистецтв, а також дослідження принципів, педагогічних умов та етапів формування їх педагогічно-інтерпретаційної ерудованості дозволили констатувати наступне.

1. Оскільки сформована педагогічно-інтерпретаційна ерудованість, уможлиблюючи спроможність вчителя музичного мистецтва продуктивно застосовувати власну обізнаність у галузі педагогічної інтерпретаційної роботи із школярами, відповідає за ефективність провадження означеної роботи, що є важливим чинником професійної компетентності вчителя музики, то доцільно охарактеризувати педагогічно-інтерпретаційну ерудованість в якості одного із змістоутворюючих факторів професійної компетентності студентів факультетів мистецтв, який відповідає за розширений обсяг знань у галузі педагогічної роботи із учнями у галузі інтерпретаційного опрацювання музичних творів, а також за здатність до творчого оперування цими знаннями на уроках музичного мистецтва та під час позакласної діяльності.

2. На базі застосування компетентнісного підходу було розроблено і сформульовано уточнення визначення фахового навчання студентів

факультетів мистецтв в якості багатовимірного інтегративного процесу паралельного оволодіння вокально-хоровими, диригентськими, виконавсько-інструментальними, музично-теоретичними та іншими знаннями, уміннями та навиками, спрямованого на формування однойменних компетентностей, які складають основу професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Одним з змістоутворюючих чинників професійної компетентності, який об'єднує у її складі вокально-хорову, диригентську, виконавсько-інструментальну та музично-теоретичну компетентності, є провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності під час вокально-хорової, диригентської, виконавсько-інструментальної та музично-теоретичної роботи, яка забезпечує основні сегменти комбінованого уроку музичного мистецтва за позакласної діяльності в закладах середньої освіти.

3. Конкретизовано й охарактеризовано принципи формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості у процесі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва: *принцип єдності й цілеспрямованості*, який підпорядковує й спрямовує всі складові процесу фахового навчання на інтелектуально-творчий розвиток студентів факультетів мистецтв, а також спрямовує педагогічний інструментарій, що знаходиться у розпорядженні вокально-хорової, диригентської, виконавсько-інструментальної та музично-теоретичної сфер навчального процесу на досягнення цілі щодо формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості; *принцип ціннісно-сислового стимулювання*, який забезпечує спонукає майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання до формування власної педагогічно-інтерпретаційної ерудованості як культурної цінності, що несе в собі особистісний смисл щодо набуття майбутнім фахівцем високого рівня фаховості, постійного удосконалення власних професійних можливостей під час фахового зростання; *принцип стимулювання педагогічно-інтерпретаційної активності*, який ґрунтується на усвідомленості студентами факультетів мистецтв педагогічних

університетів важливості педагогічно-інтерпретаційної роботи як одного з провідних факторів формування музичної культури в учнів і забезпечує систематичність провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності; *принцип особистісної орієнтації фахового навчання*, який передбачає всеохоплююче врахування пізнавальних, художньо-естетичних потреб та інтересів майбутніх учителів музичного мистецтва під час формування в них педагогічно-інтерпретаційної ерудованості; *принцип рефлексивного осмислення* важливості формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості для фахового провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності як об'єднуючого чинника професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

4. На основі застосування діяльнісно-особистісного підходу було розроблено авторське визначення сутності поняття «педагогічно-інтерпретаційна діяльність», яку доречно окреслити як складну, бінарно-спрямовану продуктивно-творчу діяльність, яка, згідно до першого напрямку, спрямована на утворення оригінального, самобутнього мистецького продукту, яким є художня інтерпретація музичного твору, а згідно до другого напрямку, спрямована на формування умінь самостійного інтерпретаційного опрацювання музичних творів в учнів на підґрунті залучення власних педагогічних підходів до інтерпретаційних завдань.

5. Встановлено, що застосування компетентнісного та діяльнісно-особистісного підходів до процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів загалом і до процесу формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості зокрема утворюють методологічне підґрунтя для спрямування процесу фахового навчання на формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

6. Враховуючи наведений вище зміст плану фахового навчання студентів бакалаврату й магістратури факультетів мистецтв, було визначено основні етапи формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, а

саме: *когнітивно-накопичувальний*, під час якого на основі педагогічного стимулювання вмотивованості студентів факультетів мистецтв щодо набуття знань у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності забезпечується формування вектору особистісної пізнавальної спрямованості, направленою на постійне накопичення й розширення кола означених знань; *понятійно-операційний*, під час якого здійснюється формування в майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу, що реалізується через сформованість широкого комплексу понять, дефініцій та суджень у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, поєднаного із художньо-інтонаційним багажем музичних творів, які підлягають інтерпретаційному опрацюванню, а також формується здатність до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційним тезаурусом; *рефлексивно-продуктивний*, спрямований на свідоме осмислення студентами факультетів мистецтв власної спроможності до практичного застосування розгалуженого комплексу педагогічно-інтерпретаційних понять під час практичної самостійної інтерпретаційної роботи та інтерпретаційної роботи із школярами.

7. Стратегія формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання спирається на наступні педагогічні умови, а саме:

на основі застосування консолідаційного підходу першою стрижневою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в майбутніх учителів музичного мистецтва визначено педагогічне забезпечення консолідації знань, що належать до царини інтерпретаційного опрацювання музичних творів, із знаннями, що належать до царини, зміст якої інтегрує педагогічні, методичні знання, спрямовані на стимуляцію колективної інтерпретаційної активності учнів.

на основі застосування інформаційно-комунікаційного підходу другою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв визначено варіативне

застосування заохочувального педагогічного інструментарію, який ґрунтується на групі методів мотиваційного стимулювання мистецького навчання, із інформаційно-комунікаційними формами, методами і засобами;

третьою педагогічною умовою формування досліджуваного феномену визначено цілеспрямоване конструювання педагогічного інструментарію на основі наскрізного застосування теоретичних методів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації, класифікації тощо, тотожних однойменним мисленнєвим операціям з метою активізації операційно-процесуальної основи інтелектуальної діяльності.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких публікаціях автора: [8].

Список використаних джерел до розділу II

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво в школі. Київ, 1996, Вип. №1. С. 80-83.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми. Київ: Либідь, 1998. 558 с.
3. Антонюк В. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект: наукове дослідження. Київ: Українська ідея, 1999. 24 с.
4. Ануфрієва О.Л. Компетентнісний підхід до економічної освіти. Інформаційний портал. URL: http://magdalynivka.at.ua/index/kompetentnisnij_pidkhid/0-54 (Дата звернення: 21.05.23).
5. Аристова Л.С. Методика музичного навчання та виховання: навч.-метод. Посібник. Миколаїв: Іліон, 2018. 404 с.
6. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.

7. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем Професійна освіта: педагогіка і психологія. Україно-польський журнал. Видання IV.. Видавництво: Вищої Педагогічної Школи у Ченстохові. Ченстохова, 2004. С. 59–79.
8. Ван Цзяле. Компетентнісний підхід у фаховому навчанні студентів факультетів мистецтв як методологічне підгрутя формування їх педагогічно-інтерпретаційної ерудованості. Сучасна мистецька освіта. Матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ. 2021.С. 221-224.
9. Бондаренко О. О., Бондаренко О. С. Компетентнісний підхід як засіб управління якістю освіти, Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 11–12 квіт. 2013 р. : у 2 т. Дніпропетровськ: Біла К. О., 2013. Т.2, С. 72-79.
10. Гаврилова Людмила, Псарьова Лілія. Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Вип. 3. Слов'янськ. 2016. С. 97-106.
11. Глазунова І. К. Педагогічні умови формування фортепіанної надійності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів на засадах евристичного підходу. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Вип. 195. 2021. С. 66-72.
12. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

13. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т. 2003. 141с.
14. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. Київ: КПЕК, 2003. 679 с.
15. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи: навчально-методичний посібник. Уклад.: Н.Б.Ларіонова, Н.М. Стрельцова. Харків: «Друкарня Мадрид». 2018. 76 с.
16. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Інформаційні технології і засоби навчання №6 (26). 2011. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451> (Дата звернення: 21.05.23).
17. Козир А.В. Методичні рекомендації з основ фахової майстерності для магістрів інститутів мистецтв. Київ: Логос. 2006. 58 с.
18. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2008. 378 с.
19. Козир Ф.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти. Навчально-методичний посібник. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2012, 263 с.
20. Котова Л. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Мелітополь, 2000. 260 с.
21. Ляшенко І.Ф. Національне та інтернаціональне в музиці: наук. дослідження. Київ: Наукова думка, 1991. 267 с.
22. Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.

23. Мозгальова Н.Г. Основні напрямки модернізації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика музичної освіти. Вип.16 (21) Частина I. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2014. С.99-104
24. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. Київ: ВАТ«КДНК». 2001.608 с.
25. Падалка Г.М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 377 с., С. 21-56.
26. Падалка Г.М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання мистецьких дисциплін у системі педагогічної освіти. Херсон : ХДП. 1995. 104 с.
27. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України. 2008. 274 с.
28. Пономаренко В. С. Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні : монографія. Харків: ВД «ІНЖЕК», 2012. 327 с.
29. Растригіна А.М. (2012), Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка. С. 501-509.
30. Рейзенкінд Т.Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
31. Романишин Ю.Л., Шекета В.І. Формування інформаційно-комунікаційного середовища передання знань у закладах вищої освіти. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті.

- Інноваційна педагогіка. Випуск 12. Івано-Франківськ. 2019. С.185 -190.
- 32.Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації. Київ: Освіта, 1991. 48 с.
- 33.Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод, посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2011. 640 с.
- 34.Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. Київ: УЗМН, 1998. 248 с.
- 35.Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод, посіб. Київ, 1998. 143 с.
- 36.Тукова І. Про смисловий простір музикального твору. Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник. Вип. 7. Книга 2. Одеса, 2006. С.108-116.
- 37.Тянь Лінь. Методика формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання. Дисертація доктора філософії. 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2022. 256 с.
- 38.Тянь Лінь. Сутність та зміст вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики: сутність і характерні особливості Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 25 (30). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 61-63.
- 39.Хоружа О.В. Етнокультурна освіта в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Наука і молодь: Збірник праць щорічної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (18 квітня 2008 року). Випуск 3. Київ: Міжгалузевий інститут управління, 2008. С. 14-16.
- 40.Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: етапи формування. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15.

- Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. Праць. Випуск 8 (13). Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. С. 110-120.
- 41.Хоружа О.В. Сутність етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в контексті мистецької освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал №5. Львів: Національний університет «Львівська політехніка». 2008. С. 147-156
- 42.Хоружа О.В., Шух М.А., Лісова А.С., Демешок Д.М. Художньо-педагогічний аналіз на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі на матеріалі фортепіанних творів для дітей М.Шуха. Навчально-методичний посібник для факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2017. 167 с.
- 43.Шевченко О. Консолідаційний підхід як методологічна основа вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Методика навчання мистецьких дисциплін. Збірник наукових праць. Випуск 26. Частина 2. 2019. С.186-191.
- 44.Шишкін Г.О. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів технологій. Науковий вісник НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 292-297.
- 45.Щолокова О. П. Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів мистецької освіти. Естетика і етика педагогічної дії. Вип. 3, 2012, С. 181-190.
- 46.Щолокова О. П. Формування національно-культурної ідентичності студентів як проблема педагогіки мистецтва. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, Вип. 152, 2017, С. 63- 68.

47. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2011. 402 с., С. 121-151.
48. Ярошинська О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.. Вип. 35(88). Запоріжжя: КПУ, 2014. С. 558-567.
49. Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S., Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, 2020. No 1. 23 p.
50. Hutmacher, W. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. 72 p.
51. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
52. Yao Zijian. Theoretical aspects the formation artisticreflexive skills of master's music students in the process of piano training. Paradigm of knowledge № 2(56), 2023, pp. 102-119.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З УПРОВАДЖЕННЯ ТА ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ЕРУДОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

3.1. Діагностування рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв

Формулювання принципів, розроблення педагогічних умов, визначення послідовності етапів, а також створення моделі методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв уможливило проведення дослідно-експериментальної роботи з упровадження цієї методики та встановлення її ефективності. Експериментальна робота тривала з 2021 по 2023 навчальний рік і охоплювала студентів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова ... (далі по справкам).

План дослідно-експериментальної роботи включав:

1) організацію і проведення «пілотного» опитування щодо встановлення позитивного, негативного або нейтрального відношення студентства до проблеми формування в них педагогічно-інтерпретаційної ерудованості;

2) організацію і проведення констатувального експерименту на основі педагогічного діагностування безпосередньо у процесі фахового навчання існуючих рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в майбутніх учителів музичного мистецтва;

3) організацію і проведення формувального експерименту на основі упровадження розробленої методики (у відповідності до методичної моделі)

формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості у процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв;

4) порівняльну аналітику та узагальнення отриманих статистичних результатів у контрольних та експериментальних групах, а також статистичних результатів, отриманих під час констатувального та формувального експериментів.

Загальна кількість учасників дослідно-експериментальної роботи склала 321 особу, з яких:

для організації і проведення «пілотного» опитування щодо встановлення позитивного, негативного або нейтрального відношення студентства до проблеми дослідження було запрошено 263 студенти бакалаврату та магістратури всіх курсів;

для організації та проведення констатувального експерименту були запрошено ті самі 263 особи, з якими попередньо було проведено пілотне опитування;

для організації та проведення формувального експерименту було запрошено 30 осіб до експериментальних груп і 28 осіб до контрольних груп (усього 58 осіб).

Експериментальні заходи, необхідні для проведення дослідно-експериментальної роботи, проводились у відповідності до пунктів плану. Розрахункові заходи у процесі дослідно-експериментальної роботи провадились згідно методики С.Гончаренко, розробленої спеціально для педагогічних досліджень на основі формули $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [12, 219].

Виконання 1 пункту плану дослідно-експериментальної роботи передбачало проведення за участю 263 студентів бакалаврату і магістратури «пілотного» опитування щодо встановлення позитивного, негативного або нейтрального відношення студентства до проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості. Опитування проводилось за

допомогою спеціально розробленої «Анкети-опитувальника на виявлення ставлення студентів музично-педагогічних ЗВО до проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості».

Анкету-опитувальник було задумано й створено як специфічну сукупність запитань, відповіді на які дозволили сформувати комплексну картину особистісного бачення студентами значущості проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості для їх власного фахово-творчого розвитку, для покращення результатів фахового навчання (додаток А).

На запитання: «Чи ставитесь Ви до педагогічно-інтерпретаційної роботи із учнями на уроках музичного мистецтва як до такої, що входить до кола Ваших пріоритетних фахових інтересів?» про безумовну пріоритетність зазначили 67,3 % учасників «пілотного опитування», нейтральне ставлення виявили 22,7 % анкетованих, негативно відповіли 10 %.

Під час відповіді на наступне запитання: «Яке значення для Вашої професійної компетентності може мати цілеспрямований процес формування під час фахового навчання педагогічно-інтерпретаційної ерудованості?», ставлення учасників «пілотного опитування» розділились наступним чином. Безумовну значущість для розвитку власної професійної компетентності продемонстрували 46,2 % студентів, вживши для характеристики вислови «велике значення», «дуже велике значення», «провідне значення», «вирішальне значення» тощо. 39,8 % анкетованих виявили не просто нейтральне, а позитивно нейтральне ставлення. 14,0 % студентів зазначили, що для них процес формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості загалом не відіграє будь-якої ролі для розвитку їх професіоналізму.

Під час відповіді на наступне запитання: «Яке значення для Вашого особистого інтелектуального розвитку може мати цілеспрямований процес формування під час фахового навчання педагогічно-інтерпретаційної

ерудованості?» думки учасників «пілотного опитування» розділились аналогічно до відповідей на попереднє запитання. Тобто безумовну значущість для особистого інтелектуального розвитку підтвердили 44,3 % студентів. 37,7 % анкетованих виявили позитивно нейтральне ставлення. 18,0 % студентів вказали, що процес формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості не впливає на їх особистий інтелектуальний розвиток.

Узагальнення відповідей на передостаннє запитання: «Яких знань Вам хотілося б отримувати суттєво більше для ефективного інтерпретаційного опрацювання музичних творів з навчально-педагогічного репертуару, який Ви маєте виконувати особисто під час іспитів, заліків та концертів?» виявило наступний рейтинг пізнавальних потреб студентів щодо І царини педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує знання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо безпосереднього інтерпретаційного опрацювання музичних творів:

знань щодо подолання під час інтерпретаційного опрацювання технічних складнощів потребує 24,6 % анкетованих;

знань щодо стабільної, без музично-виконавських втрат, трансляції слухачам власної інтерпретаційної концепції потребує 23,7 % анкетованих;

знань щодо сценічної комунікації та виконавського артистизму під час передачі слухачам інтерпретаційної версії потребує 19,3 % анкетованих;

знань щодо моделювання цілісного інтерпретаційного ескізу потребує 17,8 % анкетованих;

знань щодо жанрово-стильового аналізу, а також аналізу форми, засобів музичної виразності під час створення інтерпретаційної концепції потребує 10,6 % анкетованих;

інше 4 %.

Узагальнення відповідей на останнє запитання: «Яких знань Вам хотілося б отримувати суттєво більше для підвищення ефективності інтерпретаційної роботи із школярами?» виявило такий рейтинг

пріоритетних пізнавальних потреб студентів щодо II царини педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує педагогічні, методичні знання, необхідні для провадження педагогічної роботи із школярами у процесі сприяння колективній інтерпретаційній активності учнів:

знань у галузі розвитку заінтересованості школярів у самостійному провадженні інтерпретаційної діяльності потребує 30,4 % опитаних;

знань щодо розвитку в школярів музичного сприймання потребує 25,7 % опитаних;

знань щодо практичного провадження на уроках музичного мистецтва художньо-педагогічного аналізу потребує 21,4 % опитаних;

знань щодо педагогічної комунікації та педагогічного артистизму під час роботи із учнями над інтерпретацією шкільного репертуару потребує 16,1 % опитаних;

інше 6,4 %.

З огляду на вищезазначене, аналіз та систематизація відповідей учасників «пілотного опитування», проведеного за допомогою «Анкети-опитувальника на виявлення ставлення студентів музично-педагогічних ЗВО до проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості» допомогли скласти комплексне уявлення про особистісне бачення студентами значущості проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості як у професійно-компетентнісному сенсі, так і в сенсі суто інтелектуального розвитку, висвітливши водночас ступінь зацікавленості респондентів у педагогічно-інтерпретаційній роботі, а також пізнавально-потребові спектри.

Отже проведене «пілотне» опитування дозволило констатувати наступне:

педагогічно-інтерпретаційна проблематика є вельми цікавою для більш, ніж двох третин опитаних, оскільки 67,3 % учасників включили цю проблематику в коло пріоритетних професійних інтересів, виявивши у такий спосіб до неї позитивне ставлення;

позитивне ставлення до процесу практичного формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості виявила переважна більшість – 86 % опитаних (з них 46,2 % зазначили про високий ступінь значущості, а 39,8 % виказали позитивно нейтральне відношення), продемонструвавши розуміння взаємозв'язку між сформованістю педагогічно-інтерпретаційної ерудованості і набуттям професійної компетентності;

майже половина 44,3 % опитаних зазначили, що формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості є запорукою їх інтелектуального розвитку;

практично всі опитані виявили бажання отримувати знання, необхідні для удосконалення власного інтерпретаційного опрацювання музичних творів, про що свідчить наведений вище рейтинг пізнавальних потреб студентів щодо I царини знань педагогічно-інтерпретаційної ерудованості (див.рис.2.1. у Розділі II на ст.), опосередковано демонструючи прагнення студентів до розширення власного інтерпретаційного кругозору;

практично всі опитані виявили бажання отримувати знання, необхідні для підвищення ефективності інтерпретаційної роботи із школярами, про що свідчить поданий вище рейтинг пізнавальних потреб студентів щодо II царини знань педагогічно-інтерпретаційної ерудованості (див.рис.2.1. у Розділі II на ст.), опосередковано демонструючи прагнення студентів до поглиблення здатності оперування педагогічно-інтерпретаційним багажем під час опрацювання із учнями музичних творів.

Отримані результати «Анкети-опитувальника на виявлення ставлення студентів музично-педагогічних ЗВО до проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості» дозволили встановити стратегічні вектори розроблення педагогічного інструментарію, які вказують, на які групи знань потрібно звернути увагу під час формувального експерименту.

Виконання 2 пункту плану дослідно-експериментальної роботи передбачало організацію і проведення констатувального експерименту. До констатувального експерименту було запрошено 263 студентів бакалаврату

та магістратури, які вже попередньо взяли участь у «пілотному» опитуванні.

Цільове призначення констатувального експерименту полягало у з'ясуванні існуючих рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в студентів факультетів мистецтв. Для цього було заплановано проведення наступних заходів:

шляхом педагогічного діагностування у відповідності до окреслених критеріїв і показників сформованості гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного структурних компонентів визначення кількості студентів на високому, середньому та низькому рівнях сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості;

шляхом статистичного узагальнення кількісних значень високого, середнього та низького рівнів встановлення існуючого стану сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв;

шляхом аналізу результатів педагогічного діагностування надати характеристики для високого, середнього та низького рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яку студенти здобувають у процесі фахового навчання.

Критерії та показники сформованості гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного структурних компонентів педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв подано у таблиці 3.1.

Педагогічне діагностування рівнів сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту у відповідності до критерію «Ступінь пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки» було проведено із застосуванням діагностичного інструментарію, що включає:

тестування, модифіковане на базі методик О.Хоружої, О.Гребенюк [35, 234-235], [33] «Тест на вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності» (додаток Б);

тестування, модифіковане на базі методик О.Хоружої, Л.Севериної [35, 236-237], [33] «Тест на вияв тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності» (додаток В);

вербальний метод бесіди;

метод педагогічного спостереження.

Таблиця 3.1.

Критерії і показники сформованості структурних компонентів вокально-педагогічної ерудованості майбутніх учителів музики

Компоненти	Критерії	Показники
Гносеологічно-мотиваційний	Ступінь пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки	Вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності Наявність тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності
Інформативно-засвоювальний	Міра педагогічно-інтерпретаційної обізнаності	Наявність сформованого понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки Наявність сформованого інтонаційного багажу для складання навчально-педагогічного репертуару
Творчо-реалізаційний	Міра педагогічної результативності під час провадження інтерпретаційної роботи	Вияв спроможності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній роботі Вияв здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування

		комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики
--	--	--

В якості I показника сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості було сформульовано «вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності».

Якщо поняття «інтерес» визначається як певний сигнал-симптом потребової спонуки, виразник бажаного, що свідчить про наміри задоволення означеної спонуки [17], то пізнавальний інтерес як один з різновидів інтересу особистості має специфіку виключно інтелектуального характеру у частині виявлення «...нових сторін, ...спостережувальних явищ, ...причинно-наслідкових зв'язків»[3, 16], проходячи стадії цікавості, допитливості тощо [3, 16].

Ступінь розвиненості пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності засвідчує відповідний ступінь пізнавальної спрямованості на набуття означених знань, що характеризується збудженням і підтриманням пізнавально-пошукової активності студентів факультетів мистецтв, яка втілюється у віднайденні відповідної науково-методичної літератури, в участі у науково-практичних конференціях та семінарах з проблематики педагогічно-інтерпретаційної роботи, у відвідуванні відкритих уроків провідних методистів – вчителів музичного мистецтва тощо.

Для проведення педагогічно-діагностичного зрізу щодо визначення рівнів сформованості I показника гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості – вияву пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності – було використано модифіковане тестування «Тест на вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності» (додаток Б) [35, 234-235], а також вербальний метод усної бесіди.

Використавши цей педагогічний інструментарій, вдалося отримати наступний розподіл студентів факультетів мистецтв за високим, середнім та низьким рівнями сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості згідно до I показника:

високий рівень – 15,97 % опитаних,

середній рівень – 47,91 % опитаних

низький рівень – 36,12 % опитаних.

В якості II показника сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості було сформульовано «наявність тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності».

Академічний тлумачний словник української мови визначає потребу особистості як «необхідність у кому-, чому-небудь, що вимагає задоволення», як «необхідність або бажання робити щось, діяти певним чином» [1]. Є.Льїн, характеризуючи потреби особистості як одне з найважливіших мотиваційних утворень, характеризує їх з позицій комунікації людини із зовнішнім світом через актуалізацію потребових зв'язків [16].

Визначаючи тенденцію поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності, з однієї сторони, під кутом зору усвідомленого прагнення студентства до застосування I царини інтерпретаційних знань, необхідних для створення інтерпретаційних версій музичних творів з власного репертуару, а з іншої сторони, під кутом зору прагнення до застосування II царини педагогічних, методичних знань щодо інтерпретаційної роботи із учнями на уроках музичного мистецтва, слід сконцентрувати увагу на необхідності педагогічного стимулювання особистісного усвідомлення студентами нестачі практичних заходів, під час яких вони могли б

застосувати й апробувати набуті знання щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

На думку О.Хоружої, цільове стимулювання потребних спонук щодо використання певних знань у процесі практичної професійної діяльності вчителя музичного мистецтва підтримує й поглиблює тенденцію потребового збудження. Завданням викладача дослідниця бачить збереження потребового спонукання протягом усього часу навчання студента [35, 77], [34]. Стійкість тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності дозволяє не тільки застосовувати педагогічно-інтерпретаційні знання, але й творчо оперувати ними під час роботи із учнями над інтерпретацією музичних творів.

Для проведення педагогічно-діагностичного зрізу щодо визначення рівнів сформованості II показника гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості – наявності тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності – було використано модифіковане тестування «Тест на вияв тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності» (додаток В) [35, 236-237], [33], а також метод педагогічного спостереження, застосований у безпосередньо у процесі педагогічної практики студентів в закладах середньої освіти.

Використавши цей педагогічний інструментарій, вдалося отримати наступний розподіл студентів факультетів мистецтв за високим, середнім та низьким рівнями сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості згідно до II показника:

- високий рівень – 14,45 % опитаних,
- середній рівень – 43,35 % опитаних
- низький рівень – 42,20 % опитаних.

Розподіл учасників констатувального експерименту за рівнями сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	42	15,97	126	47,91	95	36,12
II	38	14,45	114	43,35	111	42,20
В цілому для критерію	40	15,21	120	45,63	103	39,16

Узагальнення результатів педагогічно-діагностичних зрізів відповідно до обох показників дозволило отримати наступні дані щодо сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості:

високий рівень – 15,21 % опитаних,

середній рівень – 45,63 % опитаних

низький рівень – 39,16 % опитаних.

Для продовження констатувального експерименту було проведено педагогічне діагностування рівнів сформованості інформативно-засвоювального компоненту у відповідності до критерію «Міра педагогічно-інтерпретаційної обізнаності студентів факультетів мистецтв».

Для педагогічного діагностування рівнів сформованості цього компоненту було використано діагностичний інструментарій, що включає:

діагностичне опитування, модифіковане на базі методики О.Хоружої [35, 241], [33], «Діагностика сформованості понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки (І царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує знання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо безпосереднього інтерпретаційного опрацювання музичних творів)»(додаток Г);

діагностичне опитування, модифіковане на базі методики О.Хоружої [35, 241], [33], «Діагностика сформованості понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки (II царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує педагогічні, методичні знання, необхідні для провадження педагогічної роботи із школярами у процесі сприяння колективній інтерпретаційній активності учнів)»(додаток Д);

метод музичного колоквиуму;

метод контент-аналізу результатів модульного контролю з курсу «Методика музичного виховання» щодо виконання студентами «шкільного репертуару».

В якості I показника сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості було сформульовано «наявність сформованого понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки». На думку В.Бутенко, значення понятійного багажу (або тезаурусу) знаходиться у річищі забезпечення взаємодії особистості із світом мистецтва, на підставі «...достатньої обізнаності ..., розвиненості уявлень і понять про ціннісну сутність мистецтва і способи його опанування» [4,23].

Сформований понятійний багаж у галузі інтерпретаційної педагогіки як основа педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв являє собою мислений, інтегративно-структурований глосарій дефініцій, утворений шляхом абсорбції та

концентрації історико-музикознавчих, музично-теоретичних, конструктивно-проективних та інших знань щодо створення інтерпретаційної концепції музичного твору (I царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості), а також методичних знань у галузі провадження художньо-педагогічного аналізу, щодо комплексу методів, засобів і прийомів розвитку в учнів умінь самостійної творчо-інтерпретаційної діяльності (II царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості).

Для проведення педагогічно-діагностичного зрізу щодо визначення рівнів сформованості I показника сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості – наявності сформованого понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки – було використано 2 діагностичні опитування: діагностичне опитування, модифіковане на базі методики О.Хоружої [35, 241], [33], «Діагностика сформованості понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки (I царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує знання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо безпосереднього інтерпретаційного опрацювання музичних творів)»(додаток Г), а також діагностичне опитування, модифіковане на базі методики О.Хоружої [35, 241], [33], «Діагностика сформованості понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки (II царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує педагогічні, методичні знання, необхідні для провадження педагогічної роботи із школярами у процесі сприяння колективній інтерпретаційній активності учнів)»(додаток Д);

Використавши цей педагогічний інструментарій, вдалося отримати наступний розподіл студентів факультетів мистецтв за високим, середнім та низьким рівнями сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості згідно до I показника:

високий рівень – 14,83 % опитаних,

середній рівень – 50,57 % опитаних

низький рівень – 34,60 % опитаних.

Під час подальшого проведення педагогічно-діагностичних зрізів щодо визначення рівнів сформованості II показника сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості – наявності сформованого інтонаційного багажу для складання навчально-педагогічного репертуару – було використано метод музичного колоквиуму, а також метод контент-аналізу результатів модульного контролю з курсу «Методика музичного виховання» щодо виконання студентами «шкільного репертуару».

Якщо накопичення понятійного багажу у процесі формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості здійснюється у логічний спосіб, то набуття інтонаційного багажу забезпечується емпіричним шляхом. О.Олексюк окреслює фонд інтонаційного багажу у контексті взаємодії нормативно-регуляторної та теоретико-пізнавальної активності, визначаючи його як «..інтелектуально-емоційний ... музично-естетичний тезаурус» [20,22].

Накопичення понятійного багажу у процесі формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості забезпечується під час ознайомлення студентів факультетів мистецтв із музичним репертуаром для слухання, для розвитку музичного сприймання, для художньо-педагогічного аналізу тощо під час уроків музичного мистецтва, а також під час вивчення вокально-хорового репертуару, тобто шкільних пісень.

Використавши наведений вище педагогічний інструментарій, вдалося отримати наступний розподіл студентів факультетів мистецтв за високим, середнім та низьким рівнями сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості згідно до II показника:

високий рівень – 17,11 % опитаних,

середній рівень – 43,73 % опитаних

низький рівень – 39,16 % опитаних.

Розподіл учасників констатувального експерименту за рівнями сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час констатувального експерименту (критерій – «Міра педагогічно-інтерпретаційної обізнаності студентів факультетів мистецтв»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	39	14,83	133	50,57	91	34,60
II	45	17,11	115	43,73	103	39,16
В цілому для критерію	42	15,97	124	47,15	97	36,88

Узагальнення результатів педагогічно-діагностичних зрізів відповідно до обох показників дозволило отримати наступні дані щодо сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості:

високий рівень – 15,97 % опитаних,

середній рівень – 47,15 % опитаних

низький рівень – 36,88 % опитаних.

Подальше проведення констатувального експерименту вимагало здійснення педагогічного діагностування рівнів сформованості творчо-реалізаційного компоненту у відповідності до критерію «Міра педагогічної результативності під час провадження інтерпретаційної роботи». Для

педагогічного діагностування рівнів сформованості цього компоненту було використано діагностичний інструментарій, що включав:

діагностичне завдання, модифіковане на базі методики О.Хоружої [35, 240], [36, 16-17], «Діагностика здатності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій» (додаток Е);

метод усного опитування;

діагностичне завдання, модифіковане на базі методики А.Козир, Н.Кузьміної та В.Гінецинського [18], «Діагностика рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики» (додаток Є);

метод педагогічного спостереження.

В якості І показника сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості було окреслено «Вияв спроможності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній роботі». Спроможність до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній діяльності засвідчує здатність студентів факультетів мистецтв до практичного застосування своєї ерудованості безпосередньо під час роботи із дітьми, саме у той момент, коли треба влучно увести у контекст заняття кругозір набутих знань.

Водночас, спроможність до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній діяльності дозволяє відпрацювати ланцюгово-мисленнєві взаємозв'язки пізнавальних і операційно-логічних процесів на підґрунті активізації механізму аналітично-синтетичних дій та операцій порівняння, узагальнення, класифікації тощо.

Для проведення педагогічно-діагностичного зрізу щодо визначення рівнів сформованості І показника сформованості творчо-реалізаційного

компонента педагогічно-інтерпретаційної ерудованості – вияву спроможності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній роботі – було використано діагностичне завдання, модифіковане на базі методики О.Хоружої [35, 24], [36, 16-17], «Діагностика здатності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій» (додаток Е), а також метод усного опитування студентів щодо методів і засобів педагогічної роботи із школярами під час групових занять з курсу «Методика музичного виховання».

Використавши наведений вище педагогічний інструментарій, вдалося отримати наступний розподіл студентів факультетів мистецтв за високим, середнім та низьким рівнями сформованості творчо-реалізаційного компонента педагогічно-інтерпретаційної ерудованості згідно до І показника:

високий рівень – 13,69 % опитаних,

середній рівень – 52,85 % опитаних

низький рівень – 33,46 % опитаних.

II показник сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості – вияв здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики.

Китайський дослідник Яо Цзицзянь, характеризуючи поняття «рефлексія майбутніх учителів музичного мистецтва» зазначає, що рефлексія «...як одна з найважливіших функцій мислення передбачає обов'язкове звернення до проблематики самоаналізу й самооцінювання, процесуальне провадження яких супроводжується залученням також мисленнєвих процесів співставлення власних уявлень про самого себе. Зокрема, рефлексія ... передбачає критичне осмислення майбутнім фахівцем своєї Я-концепції, що дозволяє узгодити уявлення про власне еталонне «Я» із реальними музично-творчими й інтелектуальними здібностями, професійними

можливостями, наявним рівнем фортепіанної підготовленості й отриманими результатами фортепіанного виконавства» [37, 107].

З метою діагностування II показника сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості – вияву здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики – було використано діагностичне завдання, модифіковане на базі методики А.Козир, Н.Кузьміної та В.Гінецинського [18], «Діагностика рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики» (додаток Є), а також метод педагогічного спостереження, задіяний під час педагогічної практики.

Використавши наведений вище педагогічний інструментарій, вдалося отримати наступний розподіл студентів факультетів мистецтв за високим, середнім та низьким рівнями сформованості творчо-реалізаційного компонента педагогічно-інтерпретаційної ерудованості згідно до II показника:

високий рівень – 16,73 % опитаних,

середній рівень – 44,49 % опитаних

низький рівень – 38,78 % опитаних.

Розподіл учасників констатувального експерименту за рівнями сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості подано у таблиці 2.4.

Узагальнення результатів педагогічно-діагностичних зрізів відповідно до обох показників дозволило отримати наступні дані щодо сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості:

високий рівень – 15,21 % опитаних,

середній рівень – 48,67 % опитаних

низький рівень – 36,12 % опитаних.

Таблиця 2.4.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час констатувального експерименту (критерій – «Міра педагогічної результативності під час провадження інтерпретаційної роботи»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют.	%	абсолют.	%	абсолют.	%
	значення		значення		значення	
I	36	13,69	139	52,85	88	33,46
II	44	16,73	117	44,49	102	38,78
В цілому для критерію	40	15,21	128	48,67	95	36,12

Статистичне узагальнення кількісних значень високого, середнього та низького рівнів сформованості гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного компонентів дозволило визначити існуючі рівні сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у цілому.

Розподіл учасників констатувального експерименту студентів щодо рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв подано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час констатувального експерименту

Компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют.	%	абсолют.	%	абсолют.	%
	значення		значення		значення	
Гносеологічно-	40	15,21	120	45,63	103	39,16

мотиваційний						
Інформативно- засвоювальний	42	15,97	124	47,15	97	36,88
Творчо- реалізаційний	40	15,21	128	48,67	95	36,12
Загальний рівень сформованості ПШЕ	40,67	15,46	124	47,15	98,33	37,39

Зважаючи на подані у таблиці 2.5. результати статистичного узагальнення, доречно констатувати про наступний розподіл учасників констатувального експерименту за рівнями сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості:

високий рівень – 15,46 % респондентів,

середній рівень – 47,15 % респондентів

низький рівень – 37,39 % респондентів.

Аналізуючи результати статистичного узагальнення, слід зауважити, що значення низького рівня сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості (37,39 %) майже в 2,5 рази перевищують значення високого рівня (15,46 %). Значення середнього рівня (47,15 %) усього лише на 9,76 % перевищують значення низького рівня (37,39 %). Наведені дані свідчать про вельми значну питому вагу низького рівня сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв.

Проведений аналіз результатів педагогічного діагностування у процесі констатувального експерименту дозволив схарактеризувати й описати специфічні властивості високого, середнього та низького рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яку студенти здобувають у процесі фахового навчання.

Гносеологічно-мотиваційний компонент

Низький рівень

Студенти факультетів мистецтв не демонструють вибіркової активності щодо набуття знань саме у галузі цільового проведення інтерпретаційної

роботи із школярами. Специфіка пізнавального інтересу студентів, які знаходяться на низькому рівні сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту, полягає не у відсутності заінтересованості в створенні інтерпретаційних концепцій музичних творів, яка є дещо розпорошеною, а у низькій пізнавальній цілеспрямованості щодо самостійного віднайдення відповідної інформації та фундаментального засвоєння знань у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Іноді під час семінарських занять з «Методики музичного виховання» спостерігаються сплески ситуативної пізнавальної активності щодо до цієї проблематики, які швидко змінюються. Про стійку тенденцію поглиблення потреб в апробуванні наявних педагогічно-інтерпретаційних знань мова не йде. Потребує збудження щодо практичного застосування набутих знань під час роботи із учнями в закладах середньої освіти виявляється дискретно, в залежності від педагогічної ситуації, яка складається в конкретний момент.

Середній рівень

Студенти виявляють значну пізнавальну активність щодо набуття знань у галузі самостійного створення інтерпретаційної концепції музичних творів, зокрема, інструментальних (І царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості). Їх пізнавальний інтерес спрямований, зокрема, на жанрово-стильовий аналіз музичних творів, а також на подолання технічних труднощів у процесі інтерпретаційного опрацювання. Водночас, цілеспрямованого прагнення до системного проектування цілісної інтерпретаційної версії не спостерігається. У порівнянні із пізнавальною активністю щодо інтерпретаційної діяльності, присвяченої власному репертуару, пізнавальний інтерес до методичних знань, спрямованих на педагогічно-інтерпретаційну роботу із школярами, є дещо слабкішим (II царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості). Зокрема, під час провадження на уроках музичного мистецтва художньо-педагогічного аналізу студенти середнього рівня приділяють більшу увагу організації слухання музичних творів, аніж суто інтерпретаційній роботі. Студенти, які

знаходяться на середньому рівні сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, демонструють тенденцію поглиблення потребового збудження щодо інтерпретаційного опрацювання музичних творів власного репертуару. Водночас, під час роботи із школярами спостерігається тенденція до репродуктивного напрямку педагогічно-інтерпретаційної діяльності, коли учні приймають інтерпретаційну версію вчителя, а не розробляють її самостійно..

Високий рівень

Студенти цього рівні виявляють високу пізнавальну активність як щодо набуття знань у галузі самостійного створення інтерпретаційної концепції музичних творів (I царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості), так і щодо методичних знань, спрямованих на педагогічно-інтерпретаційну роботу із школярами (II царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості). Спостерігається цілеспрямованість і концентрація вольових зусиль на проектуванні й детальному розробленні цілісної інтерпретаційної концепції, підпорядкованої драматургічному розвитку й системі кульмінацій музичного твору. Пізнавальний інтерес до методичних знань, спрямованих на педагогічно-інтерпретаційну роботу із школярами, виявляється не тільки у постійному пошуку нової корисної інформації щодо інновацій у галузі долучення дітей до самостійної інтерпретаційної роботи, але й у використанні будь яких можливостей на уроці музичного мистецтва до інтерпретаційної діяльності учнів, зокрема, під час вокально-хорової роботи (інтерпретація пісень), під час оркестрового музикування (інтерпретація творів для шкільного оркестру), під час художньо-педагогічного аналізу тощо. Студенти, які знаходяться на високому рівні сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, демонструють стійку динамічну тенденцію поглиблення потребового збудження як щодо інтерпретаційного опрацювання музичних творів власного репертуару, так і щодо

безпосередньо педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Спостерігається бажання студентів цього рівня «запалити» інтерес до провадження самостійної інтерпретаційної діяльності в учнів, спрямоване на активізацію їх самостійних інтерпретаційних дій.

Інформативно-засвоювальний компонент

Низький рівень

Студенти цього рівня виявляють недостатню термінологічну обізнаність як під час створення інтерпретаційних версій музичних творів з власного репертуару (І царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості), так і у галузі методів, засобів і прийомів педагогічно-інтерпретаційної роботи із школярами (II царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості). Понятійний багаж у галузі інтерпретаційної педагогіки є обмеженим. Він включає загальновідому термінологію щодо темпо-ритмічних, ладових, штрихових дефініцій, елементарних понять у галузі основних форм та жанрів музичних творів, причому термінологічна обізнаність виявляється на рівні розпізнавання цих понять, але не їх застосування в контексті інтерпретаційного опрацювання власного репертуару. Понятійний багаж у галузі методів, засобів і прийомів інтерпретаційної роботи із школярами не виходить за межі вимог до учнів щодо визначення характеру й темпу музичного твору. Інтонаційний багаж, необхідний для складання навчально-педагогічного репертуару з вокально-хорової роботи, слухання й художньо-педагогічного аналізу музичних творів, обмежується колом шкільних пісень, вивчених під час занять з курсу «Методика музичного виховання».

Середній рівень

Студенти цього рівня виявляють на вимогу викладача термінологічну обізнаність, зокрема, під час індивідуальних занять із «Спеціального інструменту» під час роботи над інтерпретаціями поліфонічних творів, творів «середньої» форми, сонат тощо (I царина педагогічно-

інтерпретаційної ерудованості). Понятійний багаж відображує музично-теоретичні, музично-історичні знання, знання з гармонії тощо. Студенти, що посідають середній рівень сформованості інформативно-засвоювального компонента, виявляють також достатню обізнаність у галузі різноманітних музичних форм і залучають цю обізнаність у процесі інтерпретаційної роботи. Понятійний багаж у галузі методів, засобів і прийомів педагогічно-інтерпретаційної роботи із школярами (II царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості) також віднаходить свій прояв під час уроків музичного мистецтва і в позаурочній діяльності, дозволяючи на належному рівні провадити інтерпретаційну діяльність. Водночас, застосування педагогічно-інтерпретаційної термінології, є недостатньо вільним. Зокрема, спостерігається складність щодо інтегрування декількох термінів у процесі інтерпретаційної роботи, що віддзеркалює недостатню спроможність студентів до методичного моделювання. Інтонаційний багаж є достатнім для розбудови пісенного репертуару, репертуару для слухання музичних творів і для художньо-педагогічного аналізу. У той же час, інтонаційний багаж обмежується програмними вимогами щодо уроків музичного мистецтва.

Високий рівень

Студенти високого рівня сформованості інформативно-засвоювального компонента демонструють не просто термінологічну обізнаність в обох царинах педагогічно-інтерпретаційної роботи, але й здатність абсолютно вільно її застосовувати. Ця висока обізнаність виявляється у ґрунтовній інтерпретаційно-аналітичній розробленості письмових анотацій музичних творів, а також під час безпосередньої роботи із учнями. У студентів високого рівня понятійний багаж являє собою інтегративний динамічний термінологічний глосарій, який підпорядковує й структурує дефініції щодо музично-теоретичного, жанрово-стильового, музично-історичного, художньо-педагогічного аналізу музичних творів, пов'язуючи їх із дефініціями, що втілюють знання у галузі методів мотивації

інтерпретаційної діяльності, методів інтерпретаційного проектування, мистецького вправління тощо. Це свідчить про спроможність студентів цього рівня до мисленого моделювання педагогічного інструментарію у процесі педагогічно-інтерпретаційної роботи і до вільного комплексного застосування термінології. Інтонаційний багаж у студентів високого рівня є також вельми розгалуженим і відкритим для постійного поповнення. Він не обмежується програмними вимогами щодо уроків музичного мистецтва, оскільки студенти високого рівня постійно знаходяться в стані пошуку нового музичного матеріалу, а також забезпечують інноваційність методів і засобів його представлення дітям.

Творчо-реалізаційний компонент

Низький рівень

Студенти низького рівня сформованості творчо-реалізаційного компоненту виявляють недостатню результативність під час провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Зокрема, студенти є нездатними до творчого оперування навіть тими педагогічно-інтерпретаційними знаннями, які вони засвоїли. Зокрема, студенти цього рівня спроможні ситуативно застосувати операцію порівняння, співставляючи ті або інші засоби музичної виразності, різні інтерпретації тощо. Водночас, здатність до логічних мисленнєвих дій аналізу й синтезу музично-теоретичної, музично-історичної, методичної інформації не спостерігається. Вияв здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики також не спостерігається, оскільки студенти не демонструють продуктивності під час провадження інтерпретаційної роботи, тобто відсутній сам об'єкт осмислення.

Середній рівень

Студенти середнього рівня сформованості творчо-реалізаційного компоненту на вимогу викладача частково виявляють результативність під час провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Зокрема,

студенти демонструють здатність до оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями, які вони засвоїли. Під час інтерпретаційного опрацювання власного репертуару вони під керівництвом викладача провадять музично-теоретичний, музично-історичний та художньо-стильовий аналіз музичних творів, конкретизують та абстрагують засоби музичної виразності, але самостійно синтезувати цілісну інтерпретаційну концепцію вдається далеко не завжди, так само, як і скорегувати її. Під час педагогічно-інтерпретаційної роботи із учнями, студенти, що посідають середній рівень сформованості творчо-реалізаційного компонента, демонструють часткову здатність оперувати методами і засобами інтерпретаційного опрацювання і навіть під керівництвом методиста практики можуть самостійно утворювати бінарні методи під час вирішення проблемних ситуацій інтерпретаційної діяльності. Водночас, інтерпретаційна робота із учнями носить не перспективно-розвивальний, а скоріше наслідувальний характер, результативність осмислюється студентами-практикантами не як отримання оригінального інтерпретаційного продукту, а як чітко виконаний інтерпретаційний план. Студенти середнього рівня виявляють здатність до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності, аналізуючи й оцінюючи під керівництвом методиста, наскільки вдалося чи не вдалося втілити розроблену інтерпретаційну концепцію під час контрольного виконання учнями пісні, або п'єси для шкільного оркестру. Водночас, студентам-практикантам не завжди вдається проаналізувати результативність запропонованих методів і засобів, а також своєчасно їх скорегувати.

Високий рівень

Студенти, що знаходяться на високому рівні сформованості творчо-реалізаційного компоненту, у повному обсязі демонструють результативність педагогічно-інтерпретаційної діяльності, яка виявляється в

розробленій і втіленій оригінальній інтерпретаційній концепції. Свою педагогічно-інтерпретаційну ерудованість вони демонструють, абсолютно творчо оперуючи набутими у цій галузі знаннями, креативно поєднуючи аналітично-синтетичні операції із порівняльними, абстрагуючими й конкретизуючими. Зокрема, студенти високого рівня застосовують порівняльний аналіз різних інтерпретацій, підпорядковують конкретизовані поточні кульмінації точці «золотого перетину», забезпечуючи цілісний драматургічний розвиток під час інтерпретаційного опрацювання. Під час педагогічно-інтерпретаційної роботи із учнями студенти високого рівня демонструють спроможність до мисленого конструювання оригінального педагогічного інструментарію у процесі вирішення проблемних ситуацій педагогічно-інтерпретаційної роботи, базуючись на сукупності теоретичних методів аналізу, синтезу, класифікації, абстрагування, порівняння тощо, тотожних однойменним мисленнєвим операціям. Інтерпретаційна робота із учнями носить перспективно-розвивальний характер, спрямовуючи дітей на самостійну оригінальну інтерпретаційну діяльність. Студенти високого рівня виявляють здатність до рефлексивного осмислення й оцінювання як результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності, так і самоаналізу власного інтелектуально-творчого розвитку, а також самокорекції.

Таким чином, у відповідності до плану дослідно-експериментальної роботи було проведено «пілотне» опитування щодо встановлення ставлення студентства до проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості. Аналіз та систематизація відповідей учасників «пілотного опитування», проведеного за допомогою «Анкети-опитувальника на виявлення ставлення студентів музично-педагогічних ЗВО до проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості», допомогли скласти комплексне уявлення про особистісне бачення студентами значущості проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості як у професійно-компетентнісному сенсі, так і в сенсі суто

інтелектуального розвитку. Внаслідок проведеного «пілотного» опитування було встановлено наступне:

педагогічно-інтерпретаційна проблематика є вельми цікавою для більш, ніж двох третин опитаних, оскільки 67,3 % учасників включили цю проблематику в коло пріоритетних професійних інтересів;

позитивне ставлення до процесу практичного формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості виявила переважна більшість – 86 % опитаних, продемонструвавши розуміння взаємозв'язку між сформованістю педагогічно-інтерпретаційної ерудованості і набуттям професійної компетентності;

майже половина 44,3 % опитаних зазначили, що формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості є запорукою їх інтелектуального розвитку.

Отримані результати «Анкети-опитувальника на виявлення ставлення студентів музично-педагогічних ЗВО до проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості» дозволили встановити стратегічні вектори розроблення педагогічного інструментарію, які вказують, на які групи знань потрібно звернути увагу під час формувального експерименту.

Згідно до плану дослідно-експериментальної роботи під час проведення констатувального експерименту було продіагностовано рівні сформованості гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного структурних компонентів педагогічно-інтерпретаційної ерудованості на основі визначених критеріїв і показників.

Узагальнення результатів педагогічно-діагностичних зрізів відповідно до обох показників дозволило отримати наступні дані щодо сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості: високий рівень – 15,21 % опитаних, середній рівень – 45,63 % опитаних, низький рівень – 39,16 % опитаних.

Узагальнення результатів педагогічно-діагностичних зрізів відповідно до обох показників дозволило отримати наступні дані щодо сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості:

високий рівень – 15,97 % опитаних,
середній рівень – 47,15 % опитаних
низький рівень – 36,88 % опитаних.

Узагальнення результатів педагогічно-діагностичних зрізів відповідно до обох показників дозволило отримати наступні дані щодо сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості: високий рівень – 15,21 % опитаних, середній рівень – 48,67 % опитаних, низький рівень – 36,12 % опитаних.

Статистичне узагальнення наведених вище даних щодо сформованості гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного структурних компонентів відповідно до визначених критеріїв і показників дозволило здійснити розподіл учасників констатувального експерименту за трьома рівнями сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, згідно якого високий рівень опанували 15,46 % опитаних, середній рівень – 47,15 % респондентів, низький рівень – 37,39 % студентів.

Аналізуючи результати статистичного узагальнення, слід зауважити, що значення низького рівня сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості (37,39 %) майже в 2,5 рази перевищують значення високого рівня (15,46 %). Значення середнього рівня (47,15 %) усього лише на 9,76 % перевищують значення низького рівня (37,39 %). Наведені дані свідчать про вельми значну питому вагу низького рівня сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв.

Проведений аналіз результатів педагогічного діагностування у процесі констатувального експерименту дозволив схарактеризувати й описати специфічні властивості високого, середнього та низького рівнів

сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, а також спроектувати найбільш дієві форми, методи і засоби фахового навчання, що склали підґрунтя педагогічного інструментарію для проведення формувального експерименту.

3.2. Поетапне упровадження та перевірка методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання та результати формувального експерименту

У відповідності до плану дослідно-експериментальної роботи після педагогічного діагностування рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі констатувального експерименту було проведено формувальний експеримент, під час якого відбувалось упровадження розробленої методики згідно до запропонованої методичної моделі.

Упровадження методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв відбувалось у період з 2021 по 2023 навчальний рік на базі Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, (далі університети за довідками).

Цільове призначення формувального експерименту полягало в експериментальній перевірці ефективності теоретично обґрунтованої, змодельованої та упровадженої методики. Для цього було заплановано серію наступних заходів:

у відповідності до окреслених критеріїв і показників сформованості гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного структурних компонентів згідно до послідовності розроблених етапів перевірити ефективність сукупного педагогічного інструментарію по кожному із означених компонентів шляхом

порівняльного аналізу статистичних даних, отриманих в контрольних та експериментальних групах;

у відповідності до окреслених критеріїв і показників сформованості гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного структурних компонентів згідно до послідовності розроблених етапів перевірити ефективність сукупного педагогічного інструментарію по кожному із означених компонентів шляхом порівняльного аналізу статистичних даних, отриманих під час констатувального експерименту та формувального експерименту в експериментальній групі;

продіагностувати динаміку сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості шляхом узагальнення контрольних зрізів, виконаних у контрольній і експериментальній групах;

продіагностувати динаміку сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості шляхом узагальнення контрольних зрізів, виконаних під час констатувального експерименту та формувального експерименту в експериментальній групі;

здійснити оцінювання ефективності педагогічного впливу упровадженої методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості.

Для організації та проведення формувального експерименту було запрошено 30 осіб до експериментальних груп і 28 осіб до контрольних груп (усього 58 осіб). Як було зазначено вище, розрахункові заходи під час формувального експерименту провадилися згідно методики педагогічних вимірювань, розробленої С.Гончаренком спеціально для педагогічних досліджень на основі формули $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [12, 219].

Експериментальна методика формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв, комплексно обіймаючи процес фахового навчання, містила три етапи: когнітивно-

накопичувальний, понятійно-операційний та рефлексивно-продуктивний, для кожного з яких було запропоновано сукупність педагогічних методів, засобів і прийомів, обґрунтованих на базі розроблених і сформульованих педагогічних умов.

I *когнітивно-накопичувальний етап* було присвячено формуванню гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, під час якого за допомогою сукупності розробленого спеціально для цього етапу педагогічного інструментарію забезпечувалось педагогічна стимуляція вмотивованості студентів факультетів мистецтв щодо набуття знань у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, уможлиблюючи формування вектору особистісної пізнавальної спрямованості майбутніх фахівців на оволодіння знаннями у галузі педагогіки інтерпретаційної діяльності, а також на стійке бажання розширювати обсяг означених знань.

II *понятійно-операційний етап* було присвячено формуванню інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, під час якого за допомогою сукупності розробленого спеціально для цього етапу педагогічного інструментарію забезпечувалось формування комплексного педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу, який інтегрує понятійний багаж в якості широкого комплексу педагогічно-інтерпретаційних понять із художньо-інтонаційним багажем музичних творів, які підлягають інтерпретаційному опрацюванню, а також відпрацьовувалась здатність до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційним тезаурусом.

III *рефлексивно-продуктивний етап* було присвячено формуванню творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, під час якого за допомогою сукупності розробленого спеціально для цього етапу педагогічного інструментарію забезпечувалось усвідомлення студентами факультетів мистецтв власної здатності до творчого оперування набутими знаннями у річищі аналітично-синтетичних,

порівняльних, систематизуючих та інших мисленнєво-логічних дій за рахунок активізації механізму мисленнєвих дій та операцій [25] у процесі практичного застосування набутих знань під час практичної самостійної інтерпретаційної роботи та інтерпретаційної роботи із школярами.

Дослідно-експериментальна робота на I когнітивно-накопичувальному етапі, детермінованому функцією цілеспрямованості і присвяченому формуванню гносеологічно-мотиваційного компоненту, велася згідно до окреслених педагогічних умов. Критерієм сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту було визначено «Ступінь пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки».

I показником сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості було окреслено вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Упровадження розробленої методики на I когнітивно-накопичувальному етапі щодо цього показника відбувалось у всіх галузях фахового навчання: у процесі інструментальної підготовки (навчальні дисципліни «Спеціальний інструмент», «Додатковий інструмент», «Методика викладання дисциплін кваліфікації (фортепіано)»), у процесі диригентсько-хорової підготовки (навчальні дисципліни «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва»), у процесі музично-теоретичної підготовки (навчальні дисципліни «Вітчизняна та всесвітня історія музики», «Аналіз музичних творів», «Стильова гармонізація», «Гармонія») тощо.

Для формування пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності (I показник) активно застосовувалась підгрупа методів розвитку інтересу [19] до педагогічно-інтерпретаційної діяльності у сукупності із різноманітними словесними, образно-демонстраційними [21], [22] а також інформаційно-комунікаційними методами і засобами (напрямок інструментальної

підготовки). Зокрема, у галузі інструментальної підготовки, під час індивідуальних занять з навчальних дисциплін «Спеціальний інструмент», «Додатковий інструмент», «Методика викладання дисциплін кваліфікації (фортепіано)» систематично застосовувався такий метод розвитку інтересу, як роз'яснення значимості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості зокрема і педагогічно-інтерпретаційної діяльності загалом для підвищення рівня інструментальної підготовки.

Під час групових занять з навчальної дисципліни «Методика викладання дисциплін кваліфікації (фортепіано)» для стимулювання пізнавального інтересу в магістрантів музичного мистецтва до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності була застосована сукупність таких методів:

з підгрупи методів розвитку пізнавального інтересу – навчальні дискусії з тем: «План інтерпретаційного опрацювання музичних творів: необхідно чи бажано?», «Значення педагогічно-інтерпретаційної роботи для підвищення рівня виконавської надійності»;

з групи вербальних методів – метод бесіди з теми «Роль інтеграції поточних кульмінацій у плануванні музичної драматургії фортепіанних творів»;

з інформаційно-комунікаційного інструментарію – метод продовження дискусійного обговорення поданих вище тем навчальних дискусій на електронних форумах.

У галузі диригентсько-хорової підготовки під час групових занять з курсу «Хоровий клас» достатньо результативною для формування пізнавального інтересу студентів до педагогічно-інтерпретаційних знань виявився метод симуляційно-інтерактивної гри з підгрупи методів розвитку інтересу. Проведення симуляційно-інтерактивної гри «Інтерпретаційне опрацювання вокально-хорового репертуару: студент в ролі хормейстера» передбачало керівництво інтерпретаційною роботою в хоровому колективі, коли студенти по черзі, виконуючи обов'язки керівника хорового

колективу, провадили із студентським хором інтерпретаційну роботу, аналізуючи й розбудовуючи інтерпретаційну версію вокально-хорових творів з навчально-педагогічного репертуару. У процесі симуляційно-інтерактивної гри «Інтерпретаційне опрацювання вокально-хорового репертуару: студент в ролі хормейстера» також застосовувався метод демонстрації фрагментів хорових партій для підтвердження чи корекції інтерпретаційних пропозицій з боку студентів.

Під час групових занять з «Методики музичного виховання», а також під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» для стимуляції пізнавального інтересу щодо знань у царині педагогічно-інтерпретаційної діяльності було застосовано прийом ранжування рейтингів педагогічно-інтерпретаційної успішності, застосований сукупно із методом рекомендації до участі в студентському конкурсі «Кращий за фахом». Сукупне використання наведених вище прийому й методу сприяло позитивно-емоційному настрою в студентів під час оволодіння педагогічно-інтерпретаційними знаннями.

Також для стимулювання пізнавального інтересу у всіх галузях фахового навчання, зокрема, у галузях інструментальної, музично-теоретичної, диригентсько-хорової підготовки, вельми ефективно спрацювали методи поточного експрес-контролю інтерпретаційної діяльності, що застосовувались безпосередньо у процесі групових та індивідуальних занять. Оскільки на підставі І педагогічної умови у вимоги до модульного контролю з курсів «Спеціальний інструмент», «Додатковий інструмент», «Хорове диригування», «Постановка голосу» були внесені вимоги щодо перевірки педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, то метод модульного контролю з означених курсів також сприяв розвитку пізнавального інтересу до педагогічно-інтерпретаційних знань, оскільки оцінювання результатів модульного контролю за 100-бальною шкалою є дієвим стимулом для інтенсифікації пізнавальної діяльності.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за високим, середнім та низьким рівнями сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту щодо I показника – вияву пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності – було проведено за допомогою модифікованого тестування «Тест на вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності» (додаток Б) [35, 234-235], а також вербального методу усної бесіди. Результати педагогічно-діагностичного зрізу в експериментальній групі виявили висхідну тенденцію цього показника, якщо співставити їх із аналогічними результатами в контрольній групі, а також із аналогічними результатами констатувального експерименту.

II показником сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості було визначено наявність тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності. Педагогічна стимуляція тенденції поглиблення означених потреб, спрямована на бажання студентів якомога частіше застосовувати набуті знання як під час створення інтерпретаційної концепції музичних творів з власного репертуару, так і під час інтерпретаційної роботи із школярами, є вельми важливою для I когнітивно-накопичувального етапу. Адже саме стійка тенденція поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності обумовлює пізнавальну спрямованість студентів факультетів мистецтв на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки, що, ґрунтуючись на функції цілеспрямованості, чітко окреслює мету мотиваційного процесу.

Осмислюючи педагогічну стимуляцію тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності в якості важливого фактору пролонгації в студентів факультетів мистецтв потребового спонукання з метою його підсилення, ми, ґрунтуючись на II педагогічній умові, сконцентрували

увагу на конструюванні відповідного педагогічного інструментарію. Специфіку означеного інструментарію склала сукупність бінарних методів, які уможливили інтеграцію різноманітних методів мотивації інтерпретаційної діяльності [19] на підґрунті залучення інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, бінарний метод, який синтезував мотиваційний метод пред'явлення навчальних вимог до якості інтерпретаційної концепції із методом демонстрації музичних творів, застосований під час викладання навчальних дисциплін «Спеціальний інструмент», «Хорове диригування», дозволив вказати студентам на недоліки розробленої ними інтерпретаційної концепції, і, відповідно, на нестачу інтерпретаційних знань.

Застосування методу демонстрації музичних творів разом із методом пред'явлення навчальних вимог допомогло на практиці показати студентам недоліки розробленої ними інтерпретації й усвідомити, яких саме знань їм не вистачає. Усвідомлення нестачі знань сприяло тенденції поглиблення пізнавальних потреб у галузі інтерпретаційного опрацювання й подальшого застосування.

Також було розроблено і упроваджено ще один бінарний метод, який синтезував у собі мотиваційний метод роз'яснення важливості формування в учнів здатності до самостійної інтерпретаційної діяльності із методом пролонгації потребового збудження, базованим на спеціальному моделюванні «педагогічної ситуації актуальності». Зокрема, під час групових занять з навчальної дисципліни «Методика музичного виховання» було застосовано метод роз'яснення важливості формування в учнів здатності до самостійної інтерпретаційної діяльності, за допомогою якого в студентів було стимульовано пізнавальну потребу щодо оволодіння методикою інтерпретаційної роботи з дітьми шляхом роз'яснення цілей означеної методики. Зазначений вище метод роз'яснення важливості формування в дітей здатності до самостійної інтерпретаційної діяльності було поєднано із методом пролонгації потребового збудження, базованим

на спеціальному моделюванні «педагогічної ситуації актуальності» безпосередньо у процесі групового заняття. Означена «педагогічна ситуація актуальності» під час заняття з «Методики музичного виховання» була утворена у віртуальному просторі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Також достатньо ефективним для педагогічного стимулювання тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності виявився бінарний метод, що поєднував мотиваційний метод схвалення найбільш ерудованих студентів, поєднаний із методом присвоєння рейтингу «Найерудованіший вчитель місяця». Застосування цього бінарного методу відбувалось у процесі «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» під час щомісячного підсумкового обговорення із студентами та вчителем музичного мистецтва результатів практики.

Педагогічна стимуляція тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності провадилась також за допомогою залучення мотиваційного методу симуляційно-інтерактивної гри «Захист інтерпретаційної анотації: студенти в ролі екзаменаційної комісії», яка провадилась online. Організація цієї симуляційно-інтерактивної гри потребувала розгорнутих підготовчих заходів. В якості матеріалу застосовувались розроблені студентами перед іспитами з курсу «Хорове диригування» інтерпретаційні анотації, які заздалегідь розсилались учасникам гри для ознайомлення.

Працюючи online в режимі конференції, студенти по черзі мали виконувати роль доповідачів і членів екзаменаційної комісії. Студент-доповідач мав не просто тезисно викласти основні позиції інтерпретаційної концепції, а й обґрунтувати їх логіку, базуючись на художньо-стильовому, музично-історичному, музично-теоретичному аналізі, відпрацьовуючи у такий спосіб власну інтерпретаційно-педагогічну ерудованість. Студенти – члени екзаменаційної комісії ставили запитання, вказуючи у такий спосіб на

дефіцит тих чи інших інтерпретаційних знань, що призводило до поглиблення в студентів-доповідачів потребового спонукання щодо подальшого набуття знань у цій галузі, а також їх практичного застосування.

Отже, сукупне використання бінарних, інтерактивних симуляційно-ігрових, образно-демонстраційних, інформаційно-комунікаційних методів і прийомів не тільки дозволило підтримати тенденцію поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності, але й сприяло формуванню психологічної усвідомленої установки на оволодіння педагогічно-інтерпретаційними знаннями й готовності до їх застосування на практиці.

Для диференціації майбутніх педагогів-музикантів за високим, середнім та низьким рівнями сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту щодо II показника – наявності тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності – було задіяно модифіковане тестування «Тест на вияв тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності» (додаток В) [35, 236-237], [33], а також метод педагогічного спостереження, застосований у безпосередньо у процесі педагогічної практики студентів в закладах середньої освіти. Під час порівняння педагогічно-діагностичного зрізу в експериментальній групі із аналогічним зрізом в контрольній групі, а також із зрізом, проведеним під час констатувального експерименту, було виявлено зростання значень цього показника в експериментальній групі.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час формувального та констатувального експериментів подано у таблицях 3.6. і 3.7.

Таблиця 3.6.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час формувального експерименту (критерій – «Ступінь пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Високий	5	17,86	3	10,71	4	14,29	9	30	9	30	9	30
Середній	13	46,43	11	39,29	12	42,86	16	53,33	14	46,66	15	50
Низький	10	35,71	14	50	12	42,86	5	16,67	7	23,33	6	20

Таблиця №3.7.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
	I	42	15,97	126	47,91	95
II	38	14,45	114	43,35	111	42,20
В цілому для критерію	40	15,21	120	45,63	103	39,16

Спираючись на результати порівняльного аналізу щодо зміни значень обох показників, а також критерію сформованості гносеологічно-мотиваційного компонента педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв в контрольній та експериментальній групі,

доцільно стверджувати про позитивні динамічні зрушення саме в експериментальній групі, а саме:

на високому рівні в експериментальній групі знаходиться 30 % студентів, а в контрольній групі на високому рівні – майже вдвічі менше - 14,29%;

на середньому рівні в експериментальній групі знаходиться 50 % студентів, а в контрольній групі на середньому рівні – 42,86%, тобто на 7,24% менше від загальної кількості респондентів;

на низькому рівні в експериментальній групі знаходиться 20 % студентів, а в контрольній групі на низькому рівні – 42,86%, тобто більш, ніж у 2 рази більше у порівнянні із експериментальною групою.

Подібна тенденція спостерігається у процесі порівняльного аналізу щодо зміни значень обох показників, а також критерію сформованості гносеологічно-мотиваційного компонента педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв під час констатувального та формувального експериментів в експериментальній групі, а саме:

на високому рівні в експериментальній групі під час формувального експерименту знаходиться 30 % студентів, а під час констатувального на високому рівні – майже вдвічі менше - 15,21%;

на середньому рівні в експериментальній групі під час формувального експерименту знаходиться 50 % студентів, а під час констатувального на середньому рівні – 45,63%, тобто на 4,37 % менше;

на низькому рівні в експериментальній групі знаходиться 20 % студентів, а під час констатувального на низькому рівні – 39,16%, тобто майже у 2 рази більше.

Під час II *понятійно-операційного етапу* увагу було сконцентровано на формуванні за допомогою застосування спеціально розробленого педагогічного інструментарію комплексного педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу, у складі якого знаходиться комплекс педагогічно-інтерпретаційних понять – I показник сформованості інформативно-

засвоювального компоненту, а також художньо-інтонаційний багаж музичних творів – II показник сформованості інформативно-засвоювального компоненту.

На II понятійно-операційному етапі, присвяченому формуванню інформативно-засвоювального компоненту, зусилля були також зосереджені на розвитку здатності до вільного застосування й відпрацювання означеного педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу. Критерієм сформованості інформативно-засвоювального компоненту було визначено «Міру педагогічно-інтерпретаційної обізнаності студентів факультетів мистецтв».

У відповідності до III педагогічної умови формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості основу педагогічного інструментарію досліджуваного феномену на II понятійно-операційному етапі склали теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації, класифікації тощо, для кожного з яких існує однойменна мисленнева операція [34]. Наведені теоретичні методи застосовуються з метою активізації операційно-процесуальної основи інтелектуальної діяльності.

Разом із наведеними теоретичними методами під час понятійно-операційного етапу формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості було застосовано сукупність інформаційно-комунікаційних методів (у відповідності до II педагогічної умови), а також образно-демонстраційні, вербальні [22] тощо.

Формування I показника сформованості інформативно-засвоювального компоненту – наявності сформованого понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки – здійснювалось так само, як і обох показників гносеологічно-мотиваційного компоненту, під час вивчення навчальних дисциплін, що входять до інструментальної, диригентсько-хорової, музично-теоретичної підготовки тощо і забезпечують всебічність фахового навчання студентів факультетів мистецтв.

Зокрема, для формування понятійного багажу у галузі І царини педагогічно-інтерпретаційної діяльності, який стосується понять щодо створення студентами інтерпретаційної концепції музичних творів з власного репертуару, було розроблено і упроваджено *«Тренінг педагогічно-інтерпретаційної ерудованості на основі активізації мисленневих дій та операцій: відпрацювання педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу»*. Цей тренінг призначено до застосування у процесі інструментальної підготовки як одно із завдань для самостійної роботи студентів з курсів «Спеціальний інструмент», «Додатковий інструмент».

«Тренінг педагогічно-інтерпретаційної ерудованості на основі активізації мисленневих дій та операцій: відпрацювання педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу» складається з трьох частин, кожна з яких спрямована на відпрацювання понятійного багажу у галузі І царини педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

Зокрема, І частина тренінгу «Інтерпретаційне опрацювання музичного твору: історико-стильовий контекст» забезпечує відпрацювання комплексу музикознавчих, мистецтвознавчих понять, необхідних для історико-теоретичного й жанрово-стильового аспектів інтерпретаційного опрацювання, серед яких терміни на кшталт: «бароко», «ренесанс», «віденська класика», «романтизм», «епоха бурі й натиску», «скерцо», «ноктюрн», «рапсодія» тощо.

ІІ частина тренінгу «Інтерпретаційне опрацювання музичного твору: музично-виражальний контекст» забезпечує відпрацювання комплексу музично-теоретичних, музикознавчих понять, необхідних для музично-теоретичного, формотворчого, драматургічного аспектів інтерпретаційного опрацювання, серед яких терміни на кшталт: «сонатна форма», «сонатне аллегро», «фуга», «сонатно-симфонічний цикл», «складна 1- 2- 3-частинна форма», «проста 1- 2- 3-частинна форма», «гомофонно-гармонічна фактура», «поліфонічна фактура», «формотворення», «період», «квадратний період повторної будови», «речення», «повний завершений каданс», «серединний каданс», «точка золотого перетину» тощо.

III частина тренінгу «Інтерпретаційне опрацювання музичного твору: конструктивний контекст» забезпечує відпрацювання комплексу музично-теоретичних, музикознавчих понять, а також глосарій італійських термінів, необхідних для проєктивного та конструктивного аспектів інтерпретаційного опрацювання, серед яких терміни на кшталт: *espressivo*, *stringendo*, *rubato*, *con moto*, *con moto*, *giocososo*, *cantabile* тощо.

«Тренінг педагогічно-інтерпретаційної ерудованості на основі активізації мисленнєвих дій та операцій: відпрацювання педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу».

Умови проведення тренінгу педагогічно-інтерпретаційної ерудованості:

для тренінгу добираються музичні твори, які знаходяться у процесі опрацювання з навчальних дисциплін «Спеціальний інструмент», «Додатковий інструмент»;

для досягнення результативності тренінгу потрібна самостійна пошуково-інформаційна підготовка за допомогою літературних джерел та інформаційно-комунікаційних ресурсів.

Правила проведення тренінгу педагогічно-інтерпретаційної ерудованості:

тренінг проводиться письмово в паперовій або електронній формі;

до письмового виконання завдань тренінгу має бути обов'язково долучений нотний матеріал музичного твору, який підлягає інтерпретаційному опрацюванню.

I частина. Інтерпретаційне опрацювання музичного твору: історико-стильовий контекст.

1. Проаналізуйте основні риси епохи створення музичного твору у відповідності до мистецьких напрямків, які панували в означену епоху (теоретичний метод аналізу – відпрацювання аналітичних мисленнєвих дій – відпрацювання комплексу музикознавчих понять).

2.Синтезуйте визначені риси епохи створення музичного твору у цілісну картину художньо-естетичної платформи композитора музичного твору (теоретичний метод синтезу – відпрацювання синтезуючих мисленневих дій – відпрацювання комплексу музикознавчих понять).

3.Класифікуйте основні жанри епохи створення музичного твору, який підлягає інтерпретаційному опрацюванню (теоретичний метод класифікації – відпрацювання мисленнєвої операції класифікації – відпрацювання комплексу жанрово-стильових понять).

4.Конкретизуйте жанр музичного твору, який підлягає інтерпретаційному опрацюванню (теоретичний метод конкретизації – відпрацювання мисленнєвої операції конкретизації – відпрацювання комплексу жанрово-стильових понять).

II частина. Інтерпретаційне опрацювання музичного твору: музично-виражальний контекст.

1.Проаналізуйте і абстрагуйте основні частини форми музичного твору, який підлягає інтерпретаційному опрацюванню, окресливши межі між ними за допомогою нумерації тактів (теоретичний метод аналізу – відпрацювання аналітичних мисленневих дій – відпрацювання комплексу музично-теоретичних понять; теоретичний метод абстрагування – відпрацювання мисленнєвої операції абстрагування – відпрацювання комплексу музично-теоретичних понять).

2. Синтезуйте абстраговані основні частини форми музичного твору у цілісну єдину форму і конкретизуйте її визначення (теоретичний метод синтезу – відпрацювання синтезуючих мисленневих дій – відпрацювання комплексу музично-теоретичних понять; теоретичний метод конкретизації – відпрацювання мисленнєвої операції конкретизації – відпрацювання комплексу музично-теоретичних понять).

3.Проаналізуйте і абстрагуйте темпо-ритмічні, мелодико-штрихові, ладово-гармонічні, фактурні засоби музичної виразності у контексті створення художнього образу музичного твору (теоретичний метод аналізу – відпрацювання аналітичних мисленневих дій – відпрацювання комплексу музично-теоретичних

понять; теоретичний метод абстрагування – відпрацювання мисленнєвої операції абстрагування – відпрацювання комплексу музично-теоретичних понять).

III частина. Інтерпретаційне опрацювання музичного твору: конструктивний контекст.

1. Проаналізуйте драматургічний розвиток музичного твору, який підлягає інтерпретаційному опрацюванню, у відповідності до визначених основних частин музичної форми, абстрагувавши в кожній частині поточну кульмінацію, а також головну кульмінацію – «точку золотого перетину» (теоретичний метод аналізу – відпрацювання аналітичних мисленнєвих дій – відпрацювання комплексу музично-теоретичних та музикознавчих понять; теоретичний метод абстрагування – відпрацювання мисленнєвої операції абстрагування – відпрацювання комплексу музично-теоретичних та музикознавчих понять).

2. Синтезуйте драматургічний проєкт інтерпретаційної концепції музичного твору, спираючись на встановлені межі основних частин музичної форми, а також на підпорядкування визначених поточних кульмінацій «точці золотого перетину», занотувавши напрямки драматургічного розвитку в межах пронумерованих тактів (теоретичний метод синтезу – відпрацювання синтезуючих мисленнєвих дій – відпрацювання комплексу музично-теоретичних та музикознавчих понять).

3. Здійсніть узагальнення темпо-ритмічних, мелодично-штрихових, ладово-гармонічних, фактурних засобів музичної виразності у відповідності до музичної форми та драматургічного проєкту у єдину інтерпретаційну концепцію, занотувавши розроблену концепцію за допомогою відповідних позначок італійською мовою безпосередньо в нотному тексті музичного твору (теоретичний метод узагальнення – відпрацювання мисленнєвої операції узагальнення – відпрацювання комплексу італомовної музично-теоретичної та музикознавчої термінології)

Для формування понятійного багажу у галузі II царини педагогічно-інтерпретаційної діяльності, який інтегрує поняття, необхідні для провадження методичної та педагогічної роботи із школярами у процесі сприяння їх колективній інтерпретаційній активності, було спеціально

розроблено, запропоновано студентам і упроваджено експериментальне завдання для самостійної роботи з навчальних дисциплін «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва». Це експериментальне завдання планувалось як підготовка до семінарського заняття теми «Формування творчої активності учнів середніх класів у процесі інтерпретаційної діяльності». Експериментальне завдання також базувалося на сукупності теоретичних методів, застосування яких сприяло активному відпрацюванню понять у галузі теорії та методики інтерпретаційного опрацювання із школярами музичних творів.

У відповідності до I та III педагогічних умов це експериментальне завдання містило конкретні вимоги, що передбачали активне застосування теоретичних методів для відпрацювання інтерпретаційно-педагогічного тезаурусу, а саме:

конкретизувати послідовність змістових етапів педагогічно-інтерпретаційного опрацювання шкільного вокально-хорового твору, з яким проводиться вокально-хорова робота на уроці музичного мистецтва або у шкільному хоровому колективі (відпрацювання методичної, педагогічно-інтерпретаційної термінології на основі мисленнєвої операції конкретизації);

класифікувати методи педагогічного артистизму, за допомогою яких вчитель музичного мистецтва спонукає учнів до створення самостійної інтерпретаційної версії вокально-хорового твору, у відповідності до таких груп, як група методів заохочення дітей до самостійного інтерпретаційного опрацювання шкільної пісні, група методів концентрації уваги учнів на інтерпретаційній роботі, група методів налаштування учнів на тривалу самостійну інтерпретаційну діяльність (відпрацювання методичної, педагогічно-інтерпретаційної термінології на основі мисленнєвої операції класифікації);

проаналізувати методику «вгадування програми» шкільного вокально-хорового твору (відпрацювання методичної, педагогічно-інтерпретаційної термінології на основі аналітичних мисленнєвих дій);

проаналізувати сукупність методів інтерпретаційного опрацювання вокально-шкільного вокально-хорового твору (відпрацювання методичної, педагогічно-інтерпретаційної термінології на основі аналітичних мисленнєвих дій);

конкретизувати значення таких методів інтерпретаційного опрацювання шкільного вокально-хорового твору, як вербалізація учнями його змісту, порівняння різних інтерпретаційних концепцій, запропонованих учнями, створення ситуації самостійного вибору вокально-хорового твору для інтерпретаційного опрацювання, ранжування інтерпретаційних досягнень учнів, художня ілюстрація до пояснення інтерпретаційної версії, залучення суміжних видів мистецтва для створення художнього образу вокально-хорового твору (відпрацювання методичної, педагогічно-інтерпретаційної, художньо-педагогічної термінології на основі мисленнєвої операції конкретизації).

Розподіл майбутніх педагогів-музикантів за високим, середнім та низьким рівнями сформованості інформативно-засвоювального компоненту щодо I показника – наявності сформованого понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки – було проведено шляхом застосування діагностичного інструментарію, який включає:

модифіковану методику «Діагностика сформованості понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки (I частина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує знання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо безпосереднього інтерпретаційного опрацювання музичних творів)»(додаток Г) [35, 241], [33];

модифіковану методику «Діагностика сформованості понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки (II частина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує педагогічні, методичні знання,

необхідні для провадження педагогічної роботи із школярами у процесі сприяння колективній інтерпретаційній активності учнів)»(додаток Д) [35, 241], [33].

Проведення педагогічно-діагностичного зрізу показало в експериментальній групі висхідну тенденцію зміни цього показника, якщо порівняти результати в експериментальній групі із результатами в контрольній групі, а також із аналогічними результатами констатувального експерименту.

На II понятійно-операційному етапі відбувалось формування II показника сформованості інформативно-засвоювального компоненту – наявності сформованого інтонаційного багажу для складання навчально-педагогічного репертуару. На понятійно-операційному етапі основу педагогічного інструментарію склали методи демонстрації музичних творів, методи інструментального, вокального і вокально-хорового вправління, музично-ігрові методи музичної вікторини й музичного колоквиуму, інформаційно-комунікаційні методи та засоби, а також метод художньої ілюстрації словесних пояснень, детально описані Г.Падалкою [22].

Формування інтонаційного багажу для складання навчально-педагогічного репертуару щодо розвитку інтерпретаційної активності школярів у процесі фахового навчання відбувалось під час інструментальної, диригентсько-хорової та вокальної підготовки.

Під час інструментальної підготовки, у процесі індивідуальних занять із «Спеціального інструменту» формування інтонаційного багажу, зокрема, у частині навчально-педагогічного репертуару для слухання і художньо-педагогічного аналізу, здійснювалось за допомогою сукупності наступних методів, а саме:

методу самостійного інтернет-пошуку та відбору різних інтерпретацій музичних творів для фортепіано, баяну, акордеону тощо, які відповідають

програмним вимогам для молодших та середніх класів загальноосвітньої школи;

методу демонстрації відібраних інтерпретацій за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів;

методу інструментального вправлення для організації слухання музичних творів, їх художньо-педагогічного аналізу та колективного інтерпретаційного опрацювання шляхом залучення методу особистої демонстрації цих творів студентом-практикантом на уроках музичного мистецтва;

методу ескізного інтерпретаційного опрацювання інструментальних музичних творів, передбачених для слухання та художньо-педагогічного аналізу на уроках музичного мистецтва;

методу художньої ілюстрації словесних пояснень у процесі колективної інтерпретаційної роботи на уроках музичного мистецтва.

Під час музично-теоретичної підготовки, у процесі індивідуальних занять з курсу «Вітчизняна та всесвітня історія музики» формування інтонаційного багажу, зокрема, у частині навчально-педагогічного репертуару для слухання і художньо-педагогічного аналізу, здійснювалось за допомогою сукупності наступних методів, а саме:

методу музичного колоквіуму, який забезпечує контроль запам'ятовування художньо-інтонаційного фонду класичних та сучасних музичних творів;

ігрового методу «Музична вікторина», який в ігровій формі забезпечує фіксацію мелодій та інтонацій класичних та сучасних музичних творів;

методу багаторазового слухання класичних та сучасних музичних творів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Під час диригентсько-хорової та вокальної підготовки, у процесі індивідуальних занять з «Хорового диригування», «Постановки голосу», групових занять із «Хорового класу», «Методики музичного виховання» формування інтонаційного багажу, зокрема, у частині навчально-

педагогічного репертуару для вокально-хорової роботи та колективного інтерпретаційного опрацювання вокальних та вокально-хорових творів, здійснювалось за допомогою сукупності наступних методів, а саме:

методу самостійного інтернет-пошуку та відбору оригінальних зразків шкільного вокального та вокально-хорового репертуару;

методу демонстрації відібраних зразків шкільного вокального та вокально-хорового репертуару за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів;

методу вокального та вокально-хорового вправління під час проведення вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, під час репетицій шкільного хорового колективу;

методу особистої демонстрації зразків шкільного вокального та вокально-хорового репертуару на уроках музичного мистецтва, під час репетицій шкільного хорового колективу;

методу художньої ілюстрації словесних пояснень у процесі колективного інтерпретаційного опрацювання вокальних та вокально-хорових творів на уроках музичного мистецтва, під час репетицій шкільного хорового колективу.

З метою розподілу студентів факультетів мистецтв за високим, середнім та низьким рівнями сформованості інформативно-засвоювального компоненту щодо II показника – наявності сформованого інтонаційного багажу для складання навчально-педагогічного репертуару – було застосовано метод музичного колоквиуму, а також метод контент-аналізу результатів модульного контролю з курсу «Методика музичного виховання» щодо виконання студентами «шкільного репертуару».

Співставивши результати педагогічно-діагностичного зрізу в експериментальній групі із результатами в контрольній групі, а також із результатами констатувального експерименту, доцільно констатувати про динаміку зростання значень цього показника в експериментальній групі.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час формувального та констатувального експериментів подано у таблицях 3.8. і 3.9.

Таблиця 3.8.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час формувального експерименту (критерій – «Міра педагогічно-інтерпретаційної обізнаності студентів факультетів мистецтв»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		Для		1		2		Для	
	показник		показник		критерія		показник		показник		критерія	
	A	%	A	%	A	%	A	%	a	%	A	%
Високий	4	14,29	6	21,43	5	17,86	8	26,67	10	33,33	9	30
Середній	14	50	14	50	14	50	18	60	18	60	18	60
Низький	10	35,71	8	28,57	9	32,14	4	13,33	2	06,67	3	10

Таблиця 3.9.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час констатувального експерименту (критерій – «Міра педагогічно-інтерпретаційної обізнаності студентів факультетів мистецтв»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	39	14,83	133	50,57	91	34,60
II	45	17,11	115	43,73	103	39,16
В цілому для критерію	42	15,97	124	47,15	97	36,88

Порівняльний аналіз результатів статистичних зрізів, поданих у таблицях 3.8., 3.9., який засвідчив зміни значень обох показників, а також критерію сформованості інформативно-засвоювального компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в контрольній та експериментальній групі, уможливив констатацію позитивних динамічних зрушень в експериментальній групі, а саме:

на високому рівні в експериментальній групі знаходиться 30 % студентів, а в контрольній групі на високому рівні – 17,86%, тобто на 12,24 % менше;

на середньому рівні в експериментальній групі знаходиться 60 % студентів, а в контрольній групі на середньому рівні – 50%, тобто на 10% менше;

на низькому рівні в експериментальній групі знаходиться 10 % студентів, а в контрольній групі на низькому рівні – 32,14%, тобто на 22,14 більше, ніж в експериментальній групі.

Аналогічна тенденція має місце під час порівняльного аналізу щодо зміни значень обох показників, а також критерію сформованості інформативно-засвоювального компонента педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв під час констатувального та формувального експериментів в експериментальній групі, а саме:

на високому рівні в експериментальній групі під час формувального експерименту знаходиться 30 % студентів, а під час констатувального на високому рівні – майже вдвічі менше - 15,97%;

на середньому рівні в експериментальній групі під час формувального експерименту знаходиться 60 % студентів, а під час констатувального на середньому рівні – 47,15%, тобто на 12,85 % менше;

на низькому рівні в експериментальній групі знаходиться 10 % студентів, а під час констатувального на низькому рівні – 36,88%, тобто майже на 26,88% більше.

На III *рефлексивно-продуктивному* етапі, присвяченому формуванню

творчо-реалізаційного компоненту, передбачалось забезпечення розвитку в студентів факультетів мистецтв здатності до рефлексивного осмислення власних педагогічно-інтерпретаційних можливостей. Критерієм сформованості творчо-реалізаційного компоненту було визначено «Міру педагогічної результативності під час провадження інтерпретаційної роботи», за сформованість якої відповідає функція рефлексії разом із функцією розв'язання задач і проблем педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

I показник сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості – вияв спроможності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній роботі, що передбачає здатність майбутніх фахівців-музикантів креативно розв'язувати педагогічно-інтерпретаційні проблеми на уроках музичного мистецтва, під час позакласної роботи. Творче вирішення таких проблем потребує від майбутніх учителів музичного мистецтва конструктивно-гнучкого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями, певної варіабельності понятійного апарату у процесі їх застосування.

Формування в студентів спроможності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній роботі передбачало класифікацію педагогічно-інтерпретаційних задач та проблем у підгрупи згідно до їх мети і характерних особливостей педагогічного інструментарію щодо їх вирішення.

До I підгрупи увійшли педагогічно-інтерпретаційні задачі та проблеми, метою яких є стимулювання в учнів творчої активності щодо яскравого словесного формулювання змісту й характеру музичного твору, без чого є неможливою подальша діалогічна інтерпретаційна діяльність вчителя музичного мистецтва і учнів.

До II підгрупи увійшли педагогічно-інтерпретаційні задачі та проблеми, метою яких є формування в учнів творчої активності щодо самостійного інтерпретування музичного твору.

Для вирішення педагогічно-інтерпретаційних задач та проблем I підгрупи щодо стимулювання в учнів здатності до яскравого словесного формулювання змісту й характеру музичного твору студентам було запропоновано на уроках музичного мистецтва під час «Виробничої педагогічної практики» варіабельно оперувати наступними методами:

теоретичним методом конкретизації образного змісту, характеру музичного твору;

методом повторної демонстрації означеного твору;

словесним методом розповіді про його жанр;

методом живописної ілюстрації, представленій за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій або у паперовій формі у вигляді друкованих репродукцій;

методом інсценізації музичного твору, який підлягає інтерпретаційному опрацюванню;

словесним методом деталізованої вербалізації його змісту.

Для вирішення педагогічно-інтерпретаційних задач та проблем II підгрупи щодо стимулювання в учнів творчої активності, спрямованої на самостійне інтерпретування музичного твору, студентам було запропоновано на уроках музичного мистецтва під час «Виробничої педагогічної практики» варіабельно оперувати наступними методами:

методом самостійної підготовки повідомлення про стильові, жанрові особливості музичного твору, що підлягає інтерпретаційному опрацюванню;

прийомом створення ситуації самостійного пошуку й віднайдення цікавих відео-матеріалів для ілюстративного характеру;

методом демонстрації підібраного ілюстративного матеріалу;

методом рейтингового ранжування досягнень учнів щодо розпізнавання на слух засобів музичної виразності – темпу, метро-ритму, ладу, елементарної музичної форми;

Варіабельне оперування з боку студента-практиканта означеними методами, здійснюючи синкретичний вплив через слухове, зорове й рухове сприймання мистецької інформації на інтелектуально-емоційні чинники дитячої психіки, допомагає учневі підібрати необхідні слова для вербального вираження образного змісту й характеру музичного твору.

Водночас, варіабельне оперування з боку студента-практиканта означеними методами дозволяє відпрацювати здатність до творчого оперування набутими знаннями в частині практичних методів спонукання учнів до інтерпретаційної активності.

Диференціація студентів факультетів мистецтв за високим, середнім та низьким рівнями сформованості творчо-реалізаційного компоненту щодо І показника – вияву спроможності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній роботі – було проведено шляхом застосування діагностичного інструментарію, який включає:

модифіковану методику «Діагностика здатності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій» (додаток Е) [35, 24о], [36, 16-17];

метод усного опитування студентів щодо методів і засобів педагогічної роботи із школярами під час групових занять з курсу «Методика музичного виховання».

Проведення педагогічно-діагностичного зрізу показало в експериментальній групі висхідну тенденцію зміни цього показника, якщо порівняти результати в експериментальній групі із результатами в контрольній групі, а також із аналогічними результатами констатувального експерименту.

ІІ показник сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості – вияв здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики. Спроможність студентів факультетів

мистецтв до педагогічної й мистецької рефлексії уможлиблює усвідомлення взаємозв'язку між сформованістю педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, підвищенням загальної результативності фахового навчання й набуттям професійної компетентності педагога-музиканта.

З метою формування II показника сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості – вияву здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики – в межах консолідованої організаційної роботи кафедр факультету мистецтв у студентському гуртожитку було підготовлено та проведено «Музично-психологічний тиждень: мистецько-педагогічна рефлексія в педагогічно-інтерпретаційній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва».

«Музично-психологічний тиждень: мистецько-педагогічна рефлексія в педагогічно-інтерпретаційній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва» було організовано з метою посприяти розширенню спектру педагогічно-інтерпретаційної ерудованості за рахунок психологічно-рефлексивного аспекту, а також збагатити педагогічно-інтерпретаційний глосарій у процесі застосування вербальних форм і методів, які склали методичну основу проведення цього заходу.

План заходів «Музично-психологічного тижня» представлено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

«Музично-психологічний тиждень: мистецько-педагогічна рефлексія в педагогічно-інтерпретаційній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва»

(План проведення)

День тижня	Форми і методи
Понеділок	<i>Бесіда</i> «Розвиток інтерпретаційних умінь учнів середніх класів: рефлексивний самозвіт із досвіду студента-практиканта». (організовано й підготовлено студентами-магістрантами Факультету мистецтв ім. А. Авдієвського)

	Людмилою С., Тамарою З.) <i>Ілюстрація:</i> відео-матеріал з уроку музичного мистецтва)
Вівторок	<i>Евристична дискусія</i> з теми «Інтерпретаційне проектування: реальність чи ілюзія? (Рефлексивні самоспостереження у процесі інтерпретаційного опрацювання концертної програми)» (модератор канд.пед.наук, професор Інна К.)
Середа	<i>Психолого-педагогічний тренінг</i> розвитку рефлексивного самооцінювання педагогічно-інтерпретаційної роботи у процесі педагогічної практики (сумісно організовано й підготовлено викладачами та студентами- Факультету мистецтв ім. А. Авдієвського)
Четвер	Науково-практичний семінар НСТ «Педагогічна рефлексія у вимірі мистецької освіти» (сумісно організовано й підготовлено викладачами та студентами- Факультету мистецтв ім. А. Авдієвського Модератор, канд.пед.наук, професор Таміла Г.)
П'ятниця	«Круглий стіл» і колективна доповідь учасників проблемної групи «Рефлексивний самоаналіз як стимулятор педагогічно-інтерпретаційної ерудованості майбутнього вчителя музичного мистецтва» (організовано й підготовлено студентами-магістрантами Факультету мистецтв ім. А. Авдієвського Костянтином Я., Іванною Н., Вікторією Н., Іриною В.) <i>Ілюстрація:</i> відео-матеріал із засідань проблемної групи)

З методичного забезпечення розвитку здатності студентів факультетів мистецтв до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики на *рефлексивно-продуктивному* етапі було використано сукупність інформаційно-комунікаційних форм, методів і засобів:

в межах наукової роботи студентів організація і проведення online науково-практичних конференцій та семінарів, присвячених проблематиці мистецької й педагогічної рефлексії у контексті педагогічно-інтерпретаційної діяльності;

проведення дискусійних обговорень та дебатів на форумах online опублікованих студентами тез науково-практичних конференцій та

семінарів, присвячених проблематиці мистецької й педагогічної рефлексії у контексті педагогічно-інтерпретаційної діяльності;

колективні рейтингові голосування студентської аудиторії щодо аналізу й оцінювання online-лекцій, присвячених проблематиці мистецької й педагогічної рефлексії у контексті педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

З метою розподілу студентів факультетів мистецтв за високим, середнім та низьким рівнями сформованості творчо-реалізаційного компоненту щодо II показника – вияву здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики – було застосовано:

модифіковану методику «Діагностика рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики» (додаток Є) [18];

а також метод педагогічного спостереження, задіяний під час педагогічної практики.

Порівняння результатів педагогічно-діагностичного зрізу в експериментальній групі із результатами в контрольній групі, а також із результатами констатувального експерименту, уможливило виявлення динаміки зростання значень цього показника в експериментальній групі.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час формувального та констатувального експериментів подано у таблицях 3.11. і 3.12.

Співставлення результатів статистичних зрізів, поданих у таблицях 3.11., 3.12., яке показало зміни значень обох показників, а також критерію сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в контрольній та експериментальній групі, дозволило зазначити про позитивні динамічні зрушення в експериментальній групі, а саме:

Таблиця 3.11.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час формувального експерименту (критерій – «Міра педагогічної результативності під час провадження інтерпретаційної роботи»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	A	%	A	%	A	%	a	%	a	%	A	%
Високий	3	10,71	5	17,86	4	14,29	8	26,67	10	33,33	9	30,00
Середній	14	50,00	12	42,86	13	46,43	16	53,33	18	60,00	17	56,67
Низький	11	39,29	11	39,29	11	39,29	6	20,00	2	06,67	4	13,33

Таблиця 3.12.

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями сформованості творчо-реалізаційного компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час констатувального експерименту (критерій – «Міра педагогічної результативності під час провадження інтерпретаційної роботи»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	36	13,69	139	52,85	88	33,46
II	44	16,73	117	44,49	102	38,78
В цілому для критерію	40	15,21	128	48,67	95	36,12

на високому рівні в експериментальній групі знаходиться 30 % студентів, а в контрольній групі на високому рівні – 14,29%, тобто майже вдвічі менше;

на середньому рівні в експериментальній групі знаходиться 56,67 % студентів, а в контрольній групі на середньому рівні – 46,43%, тобто на 10,24% менше;

на низькому рівні в експериментальній групі знаходиться 13,33 % студентів, а в контрольній групі на низькому рівні – 39,29%, тобто на 25,96 більше, ніж в експериментальній групі.

Аналогічна тенденція має місце під час порівняльного аналізу щодо зміни значень обох показників, а також критерію сформованості творчо-реалізаційного компонента педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв під час констатувального та формувального експериментів в експериментальній групі, а саме:

на високому рівні в експериментальній групі під час формувального експерименту знаходиться 30 % студентів, а під час констатувального на високому рівні – майже вдвічі менше - 15,21%;

на середньому рівні в експериментальній групі під час формувального експерименту знаходиться 56,67 % студентів, а під час констатувального на середньому рівні – 48,67%, тобто на 8% менше;

на низькому рівні в експериментальній групі знаходиться 13,33 % студентів, а під час констатувального на низькому рівні – 36,12%, тобто майже на 22,79 більше.

Проведена діагностика сформованості гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного компонентів у контрольній та експериментальній групах дозволили узагальнити відповідні результати і отримати інформацію щодо рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв під час формувального експерименту, а також порівняти ці результати із

результатами, констатувального експерименту, що відображено у таблицях 3.13. та 3.14.

Таблиця 3.13

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час констатувального експерименту (чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)

Критерії	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I	4/14,29	9/30	12/42,86	15/50	12/42,863	6/20
II	5/17,86	9/30	14/50	18/60	9/32,14	3/10
III	4/14,29	9/30	13/46,43	17/56,67	11/39,29	4/13,33
Загальний рівень сформованості	4,33/15,46	9/30	13/46,43	16,67/55,57	10,67/38,11	4,33/14,43

Таблиця 3.14

Розподіл студентів факультетів мистецтв за рівнями педагогічно-інтерпретаційної ерудованості під час констатувального експерименту

Компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
Гносеологічно-мотиваційний	40	15,21	120	45,63	103	39,16
Інформативно-засвоювальний	42	15,97	124	47,15	97	36,88
Творчо-реалізаційний	40	15,21	128	48,67	95	36,12
Загальний рівень сформованості	40,67	15,46	124	47,15	98,33	37,39

Динаміка формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання у контрольних та експериментальних групах відображена на рисунку 3.1.

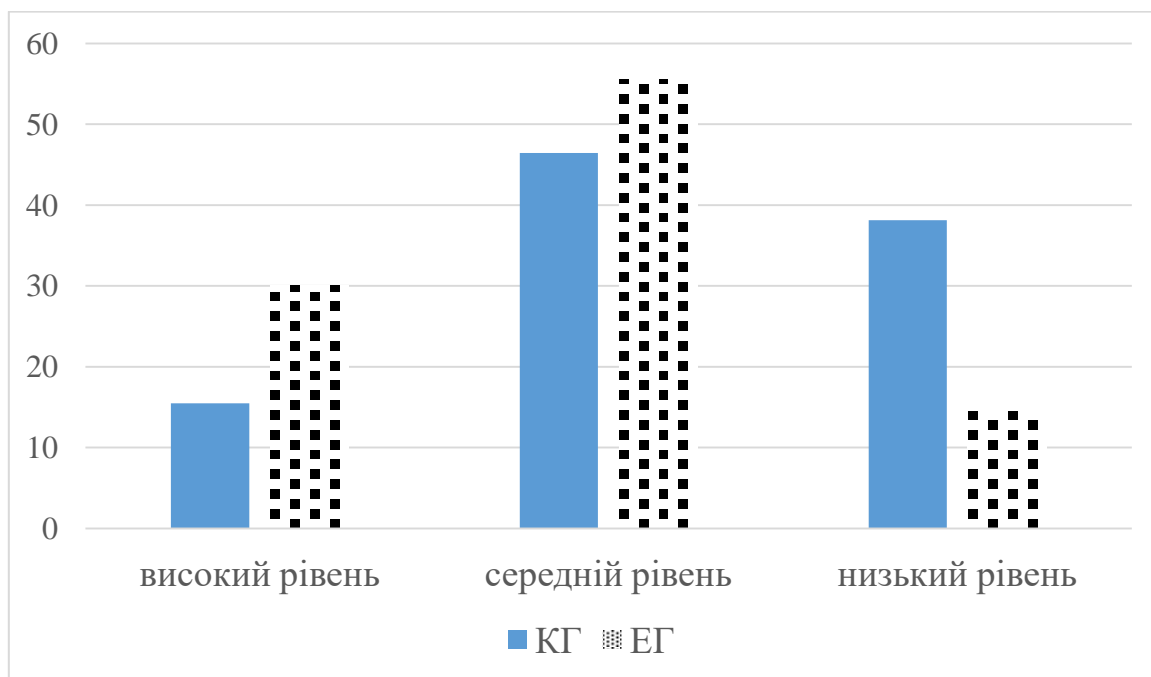


Рис.3.1. Порівняльна динаміка формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання у контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) групах.

Відображена на рисунку 3.1. динаміка формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв демонструє ефективність запровадженої у процес фахового навчання експериментальної методики, що засвідчує проведений порівняльний аналіз відображеної динаміки в контрольних та експериментальних групах.

Кількість студентів, які посіли високий рівень сформованості досліджуваного феномену підвищилась з 15,46 % у контрольних групах до 30% в експериментальних групах, показавши ріст на 14,54 % від загальної кількості респондентів.

Кількість студентів, які посіли середній рівень сформованості досліджуваного феномену підвищилась з 46,43 % у контрольних групах до 55,57% в експериментальних групах, показавши ріст на 9,14 % від загальної кількості респондентів.

Кількість студентів, які посіли низький рівень сформованості досліджуваного феномену зменшилась з 38,11 % у контрольних групах до 14,43% в експериментальних групах, показавши зниження на 23,68 % від загальної кількості респондентів.

Динаміка формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання під час констатувального і формувального експериментів відображена на рисунку 3.2.

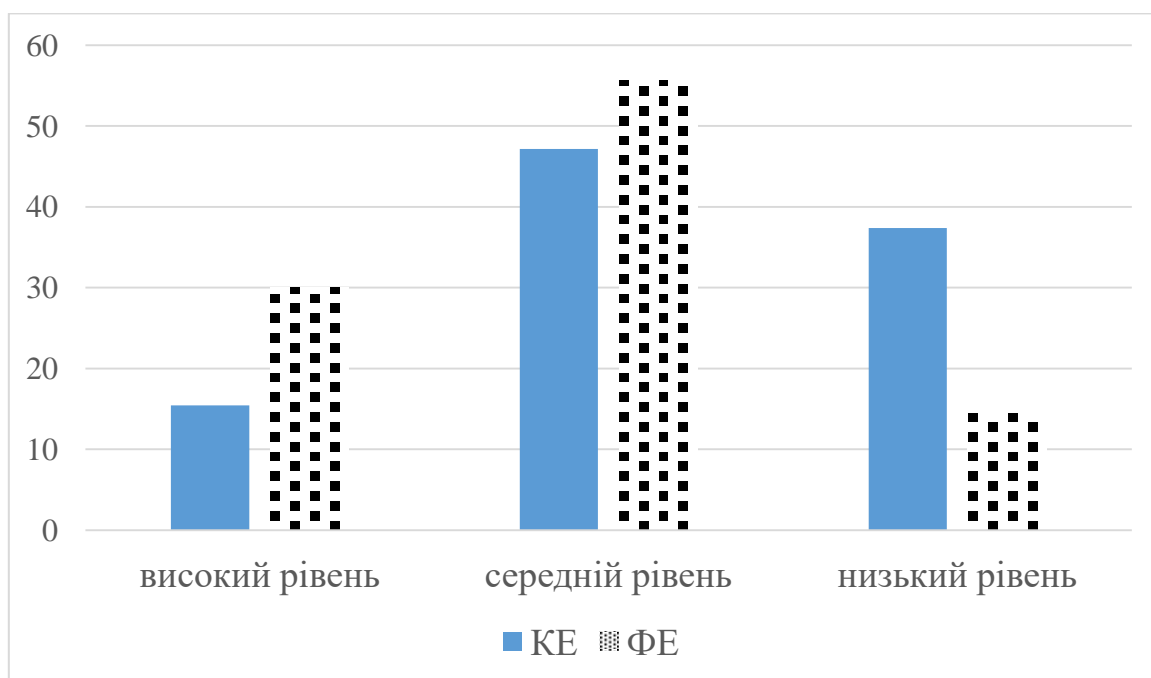


Рис.3.2. Порівняльна динаміка формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання під час констатувального (KE) і формувального (FE) експериментів.

Відображена на рисунку 3.2. динаміка формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв демонструє ефективність запровадженої у процес фахового навчання експериментальної

методики, що засвідчує проведений порівняльний аналіз відображеної динаміки під час констатувального та формувального експериментів.

Кількість студентів, які посіли високий рівень сформованості досліджуваного феномену підвищилась з 15,46 % під час констатувального експерименту до 30% в експериментальних групах під час формувального експерименту, показавши ріст на 14,54 % від загальної кількості респондентів.

Кількість студентів, які посіли середній рівень сформованості досліджуваного феномену підвищилась з 47,15 % під час констатувального експерименту до 55,57% в експериментальних групах під час формувального експерименту, показавши ріст на 8,42 % від загальної кількості респондентів.

Кількість студентів, які посіли низький рівень сформованості досліджуваного феномену зменшилась з 37,39 % під час констатувального експерименту до 14,43% в експериментальних групах під час формувального експерименту, показавши зниження на 22,96 % від загальної кількості респондентів.

З огляду на представлені результати порівняльного аналізу, доцільно констатувати наступне:

теоретично обґрунтована, розроблена і упроваджена у процес фахового навчання методика формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв продемонструвала результативність та ефективність;

педагогічні умови формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, інтегровані в методичну модель, сформульовані коректно, а педагогічний інструментарій, розроблений у відповідності до педагогічних умов є дієвим;

методика формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості факультетів мистецтв може бути застосована не тільки у процесі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах середньої

освіти, але й адаптована до застосування у процесі професійної підготовки викладачів гри на музичних інструментах та хорового класу в дитячих музичних школах та школах мистецтв.

Висновки до розділу III

Проведення пілотного опитування, констатувального, контрольного та формувального експериментів, що склали основу дослідно-експериментальної роботи з упровадження та перевірки ефективності методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання, дозволило констатувати наступне.

1. Проведене у відповідності до плану дослідно-експериментальної роботи «пілотне» опитування щодо встановлення ставлення студентства до проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, аналіз та систематизація відповідей його учасників допомогли скласти комплексне уявлення про особистісне бачення студентами значущості проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості як у професійно-компетентнісному сенсі, так і в сенсі суто інтелектуального розвитку. Опитування проводилось за допомогою спеціально розробленої «Анкети-опитувальника на виявлення ставлення студентів музично-педагогічних ЗВО до проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості». Внаслідок проведеного «пілотного» опитування було встановлено, що педагогічно-інтерпретаційна проблематика є вельми цікавою для більш, ніж двох третин опитаних, оскільки 67,3 % учасників включили цю проблематику в коло пріоритетних професійних інтересів; доведено позитивне ставлення до процесу практичного формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості переважної більшості (86 %) опитаних, які

продемонстрували розуміння взаємозв'язку між сформованістю педагогічно-інтерпретаційної ерудованості і набуттям професійної компетентності; майже половиною (44,3 %) опитаних зазначено, що формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості є запорукою їх інтелектуального розвитку. Отримані результати «пілотного» опитування дозволили встановити стратегічні вектори розроблення педагогічного інструментарію, які вказують, на які групи знань потрібно звернути увагу під час формувального експерименту.

2. Згідно до плану дослідно-експериментальної роботи для забезпечення діагностувальних заходів було спеціально розроблено й модифіковано наступний діагностичний інструментарій:

«Тест на вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності» (додаток Б);

«Тест на вияв тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності» (додаток В);

«Діагностика сформованості понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки (I частина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує знання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо безпосереднього інтерпретаційного опрацювання музичних творів)»(додаток Г);

«Діагностика сформованості понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки (II частина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує педагогічні, методичні знання, необхідні для провадження педагогічної роботи із школярами у процесі сприяння колективній інтерпретаційній активності учнів)»(додаток Д);

«Діагностика здатності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій» (додаток Е);

«Діагностика рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики» (додаток Є);

вербальний метод бесіди;

метод педагогічного спостереження.

метод музичного колоквиуму;

метод усного опитування;

метод контент-аналізу результатів модульного контролю з курсу «Методика музичного виховання» щодо виконання студентами «шкільного репертуару».

3. У процесі констатувального експерименту було створено авторське уточнення поняття «понятійний багаж у галузі інтерпретаційної педагогіки», визначене в якості основи педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв, що являє собою мислений, інтегративно-структурований глосарій дефініцій, утворений шляхом абсорбції та концентрації історико-музикознавчих, музично-теоретичних, конструктивно-проективних та інших знань щодо створення інтерпретаційної концепції музичного твору (I частина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості), а також методичних знань у галузі провадження художньо-педагогічного аналізу, щодо комплексу методів, засобів і прийомів розвитку в учнів умінь самостійної творчо-інтерпретаційної діяльності (II частина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості).

4. Під час проведення констатувального експерименту було продіагностовано рівні сформованості гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного структурних компонентів педагогічно-інтерпретаційної ерудованості на основі визначених критеріїв і показників. Узагальнення результатів педагогічно-діагностичних зрізів відповідно до обох показників дозволило отримати наступні дані щодо сформованості *гносеологічно-мотиваційного*

компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості: високий рівень – 15,21 % опитаних, середній рівень – 45,63 % опитаних, низький рівень – 39,16 % опитаних.

Узагальнення результатів педагогічно-діагностичних зрізів відповідно до обох показників дозволило отримати наступні дані щодо сформованості *інформативно-засвоювального* компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості:

високий рівень – 15,97 % опитаних,

середній рівень – 47,15 % опитаних

низький рівень – 36,88 % опитаних.

Узагальнення результатів педагогічно-діагностичних зрізів відповідно до обох показників дозволило отримати наступні дані щодо сформованості *творчо-реалізаційного* компоненту педагогічно-інтерпретаційної ерудованості: високий рівень – 15,21 % опитаних, середній рівень – 48,67 % опитаних, низький рівень – 36,12 % опитаних.

5. Статистичне узагальнення наведених вище даних щодо сформованості гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного структурних компонентів відповідно до визначених критеріїв і показників дозволило здійснити розподіл учасників констатувального експерименту за трьома рівнями сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, згідно якого високий рівень опанували 15,46 % опитаних, середній рівень – 47,15 % респондентів, низький рівень – 37,39 % студентів. Аналізуючи результати статистичного узагальнення, слід зауважити, що значення низького рівня сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості (37,39 %) майже в 2,5 рази перевищують значення високого рівня (15,46 %). Значення середнього рівня (47,15 %) усього лише на 9,76 % перевищують значення низького рівня (37,39 %). Наведені дані свідчать про вельми значну питому вагу низького рівня сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв.

6. Проведений аналіз результатів педагогічного діагностування у процесі констатувального експерименту дозволив схарактеризувати й описати специфічні властивості високого, середнього та низького рівнів сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, а також спроектувати найбільш дієві форми, методи і засоби фахового навчання, що склали підґрунтя педагогічного інструментарію для проведення формувального експерименту.

7. Організовано і підготовлено формувальний експеримент, цільовим призначенням якого було визначено експериментальну перевірку ефективності теоретично обґрунтованої, змодельованої та упровадженої методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв у процесі фахового навчання, для проведення якого було заплановано серію наступних заходів щодо перевірки ефективності сукупного педагогічного інструментарію по гносеологічно-мотиваційному, інформативно-засвоювальному та творчо-реалізаційному структурним компонентам згідно до послідовності розроблених когнітивно-накопичувального, понятійно-операційного та рефлексивно-продуктивного етапів шляхом порівняльного аналізу статистичних даних, отриманих в контрольних та експериментальних групах; щодо перевірки ефективності сукупного педагогічного інструментарію по кожному із структурних компонентів згідно до послідовності розроблених етапів шляхом порівняльного аналізу статистичних даних, отриманих під час констатувального експерименту та формувального експерименту в експериментальній групі; щодо здійснити діагностування динаміки сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості шляхом узагальнення контрольних зрізів, виконаних у контрольній і експериментальній групах; щодо діагностування динаміки сформованості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості шляхом узагальнення контрольних зрізів, виконаних під час констатувального експерименту та формувального експерименту в експериментальній групі; щодо оцінювання

ефективності педагогічного впливу упровадженої методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості. 8. У процесі формувального експерименту у фахове навчання студентів факультетів мистецтв було упроваджено експериментальну поетапну методику формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості (I етап – когнітивно-накопичувальний, II етап – понятійно-операційний, III етап – рефлексивно-продуктивний), які склали основу перебігу формування досліджуваного феномену, проведеного у всіх галузях фахового навчання, зокрема під час інструментальної, диригентсько-хорової, музично-теоретичної підготовки за допомогою спеціально розробленого сукупного педагогічного інструментарію.

9. Класифіковано детально розроблений сукупний педагогічний інструментарій, до складу якого увійшли:

з підгрупи розвитку пізнавального інтересу: метод роз'яснення значимості педагогічно-інтерпретаційної ерудованості для підвищення рівня інструментальної підготовки; метод навчальної дискусії з тем: «План інтерпретаційного опрацювання музичних творів: необхідно чи бажано?», «Значення педагогічно-інтерпретаційної роботи для підвищення рівня виконавської надійності»; метод симуляційно-інтерактивної гри «Інтерпретаційне опрацювання вокально-хорового репертуару: студент в ролі хормейстера»; метод симуляційно-інтерактивної гри «Захист інтерпретаційної анотації: студенти в ролі екзаменаційної комісії»; прийом ранжування рейтингів педагогічно-інтерпретаційної успішності, застосований сукупно із методом рекомендації до участі в студентському конкурсі «Кращий за фахом»; метод поточного експрес-контролю інтерпретаційної діяльності; метод музичного колоквиуму; ігровий метод музичної вікторини;

з вербальних методів: бесіда з теми «Роль інтеграції поточних кульмінацій у плануванні музичної драматургії фортепіанних творів»; бесіда «Розвиток інтерпретаційних умінь учнів середніх класів:

рефлексивний самозвіт із досвіду студента-практиканта»; розповідь щодо жанрових особливостей музичного твору;

з інформаційно-комунікаційних методів: пролонговане дискусійне обговорення тем навчальних дискусій на електронних форумах методу самостійного інтернет-пошуку та відбору різних інтерпретацій музичних творів для фортепіано, баяну, акордеону тощо, які відповідають програмним вимогам для молодших та середніх класів загальноосвітньої школи; метод демонстрації відібраних інтерпретацій за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів; метод багаторазового слухання класичних та сучасних музичних творів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; метод самостійного інтернет-пошуку та відбору оригінальних зразків шкільного вокального та вокально-хорового репертуару; методу демонстрації відібраних зразків шкільного вокального та вокально-хорового репертуару за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів; в межах наукової роботи студентів організація і проведення online науково-практичних конференцій та семінарів, присвячених проблематиці мистецької й педагогічної рефлексії у контексті педагогічно-інтерпретаційної діяльності; дискусійні обговорення та дебати на форумах online опублікованих студентами тез науково-практичних конференцій та семінарів, присвячених проблематиці мистецької й педагогічної рефлексії у контексті педагогічно-інтерпретаційної діяльності; колективні рейтингові голосування студентської аудиторії щодо аналізу й оцінювання online-лекцій, присвячених проблематиці мистецької й педагогічної рефлексії у контексті педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

з образно-демонстраційних методів: метод демонстрації фрагментів хорових партій для підтвердження чи корекції інтерпретаційних пропозицій з боку студентів; метод художньої ілюстрації словесних пояснень у процесі колективної інтерпретаційної роботи на уроках музичного мистецтва; метод живописної ілюстрації; метод особистої демонстрації зразків шкільного вокального та вокально-хорового репертуару;

з бінарних методів: бінарний метод, що інтегрував мотиваційний метод пред'явлення навчальних вимог до якості інтерпретаційної концепції із методом демонстрації музичних творів; бінарний метод, який синтезував у собі мотиваційний метод роз'яснення важливості формування в учнів здатності до самостійної інтерпретаційної діяльності із методом пролонгації потребового збудження, базованим на спеціальному моделюванні «педагогічної ситуації актуальності»; бінарний метод, що поєднував мотиваційний метод схвалення найбільш ерудованих студентів, поєднаний із методом присвоєння рейтингу «Найерудованіший вчитель місяця»;

з теоретичних методів, комплексних методів на їх базі або за їх участі: «Тренінг педагогічно-інтерпретаційної ерудованості на основі активізації мисленнєвих дій та операцій: відпрацювання педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу»; експериментальне завдання для самостійної роботи з підготовки до семінарського заняття з теми «Формування творчої активності учнів середніх класів у процесі інтерпретаційної діяльності»; теоретичний методом конкретизації образного змісту музичного твору; Психолого-педагогічний тренінг розвитку рефлексивного самооцінювання педагогічно-інтерпретаційної роботи у процесі педагогічної практики;

з евристичних методів: евристична дискусія з теми «Інтерпретаційне проектування: реальність чи ілюзія? (Рефлексивні самостереження у процесі інтерпретаційного опрацювання концертної програми)»

з практичних методів інтерпретаційного опрацювання: метод інструментального вправляння; метод вокального та вокально-хорового вправляння; метод ескізного інтерпретаційного опрацювання музичних творів; методом інсценізації музичного твору, який підлягає інтерпретаційному опрацюванню; метод деталізованої вербалізації змісту музичного твору; метод самостійної підготовки повідомлення про стильові, жанрові особливості музичного твору, що підлягає інтерпретаційному опрацюванню; прийом створення ситуації самостійного пошуку й віднайдення цікавих відео-матеріалів для ілюстративного характеру; метод

рейтингового ранжування досягнень учнів щодо розпізнавання на слух засобів музичної виразності – темпу, метро-ритму, ладу, елементарної музичної форми;

10. Порівняльним аналізом результатів діагностичних зрізів щодо гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного компонентів, а також щодо педагогічно-інтерпретаційної ерудованості у цілому доведено стійку висхідну динаміку рівнів сформованості досліджуваного феномену, яка проявилась на високому та середньому рівнях в експериментальних групах під час співствалення із динамікою в контрольних групах. Водночас зафіксовано нисхідну динаміку в експериментальних групах на низькому рівні у порівнянні із динамікою в контрольних групах, що підтверджує ефективність упровадженої у процес фахового навчання експериментальної методики. Кількість студентів, які посіли високий рівень сформованості досліджуваного феномену підвищилась з 15,46 % у контрольних групах до 30% в експериментальних групах, показавши ріст на 14,54 % від загальної кількості респондентів. Кількість студентів, які посіли середній рівень сформованості досліджуваного феномену підвищилась з 46,43 % у контрольних групах до 55,57% в експериментальних групах, показавши ріст на 9,14 % від загальної кількості респондентів. Кількість студентів, які посіли низький рівень сформованості досліджуваного феномену зменшилась з 38,11 % у контрольних групах до 14,43% в експериментальних групах, показавши зниження на 23,68 % від загальної кількості респондентів.

11. Порівняльним аналізом результатів діагностичних зрізів щодо гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного компонентів, а також щодо педагогічно-інтерпретаційної ерудованості у цілому доведено стійку висхідну динаміку рівнів сформованості досліджуваного феномену, яка проявилась на високому та середньому рівнях в експериментальних групах у процесі формувального експерименту під час співставлення із динамікою під час констатувального

експерименту. Водночас зафіксовано низхідну динаміку в експериментальних групах на низькому рівні у процесі формувального експерименту у порівнянні із динамікою під час констатувального експерименту, що також підтверджує ефективність упровадженої у процес фахового навчання експериментальної методики.

Кількість студентів, які посіли високий рівень сформованості досліджуваного феномену підвищилась з 15,46 % під час констатувального експерименту до 30% в експериментальних групах під час формувального експерименту, показавши ріст на 14,54 % від загальної кількості респондентів.

Кількість студентів, які посіли середній рівень сформованості досліджуваного феномену підвищилась з 47,15 % під час констатувального експерименту до 55,57% в експериментальних групах під час формувального експерименту, показавши ріст на 8,42 % від загальної кількості респондентів.

Кількість студентів, які посіли низький рівень сформованості досліджуваного феномену зменшилась з 37,39 % під час констатувального експерименту до 14,43% в експериментальних групах під час формувального експерименту, показавши зниження на 22,96 % від загальної кількості респондентів.

12. З огляду на представлені результати порівняльного аналізу підтверджено наступне:

теоретично обґрунтована, розроблена і упроваджена у процес фахового навчання методика формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв продемонструвала результативність та ефективність;

педагогічні умови формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, інтегровані в методичну модель, сформульовані коректно, а педагогічний інструментарій, розроблений у відповідності до педагогічних умов є дієвим і продуктивним, оскільки їх застосування забезпечило в

студентів факультетів мистецтв сформованість пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки шляхом педагогічного стимулювання пізнавальних інтересів та підтримання стійкої тенденції на поглиблення потребового спонукання у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, уможливило набуття студентами високого рівня педагогічно-інтерпретаційної обізнаності й обумовило підвищення рівня IQ за рахунок інтенсифікації механізму мисленнєвих дій та операцій;

методика формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості факультетів мистецтв може бути застосована не тільки у процесі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах середньої освіти, але й адаптована до застосування у процесі професійної підготовки викладачів гри на музичних інструментах та хорового класу в дитячих музичних школах та школах мистецтв.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких публікаціях автора: [5], [6].

Список джерел, використаних у розділі III

1. Академічний тлумачний словник української мови URL: <http://sum.in.ua/> (Дата звернення: 23.07.23).
2. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ, 2005. 16 с.
3. Буряк В. К. Пізнавальний інтерес та способи його формування. Радянська школа. № 1. 1984. С.16-20.
4. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: [підручник] / Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ. 2004. 257с.
5. Wang Jiale. THE KEY PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF PEDAGOGICAL AND INTERPRETIVE

ERUDITION OF STUDENTS OF THE FACULTIES OF ARTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. Innovative Solutions In Modern Science № 2(57), 2023. P.88-102.

<http://orcid.org/0000-0001-5216-2800>

6. Ван Цзяле. Компетентнісний підхід у фаховому навчанні студентів факультетів мистецтв як методологічне підґрунтя формування їх педагогічно-інтерпретаційної ерудованості. Матеріали VMіжн. науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2021. С.225-227.
7. Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2007. 20 с.
8. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2003. 20 с.
9. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. загальна психологія: практикум. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Третє видання. Київ: «Каравела», 2010. 279 с.
10. Глазунова І.К. Методика інструментально-виконавської підготовки магістрантів в системі вищої музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2014. 20 с.
11. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». 2008. 278 с.
12. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і

- посібники, 2008. 224 с.
13. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. Університету. 2003. 141с.
 14. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997, 302 с.
 15. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2013. 512 с.
 16. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: [навч.-метод. посібник] / А.Й. Капська . – К.: ІЗМН.1997. – 140с.
 17. Козир Ф.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти. Навчально-методичний посібник. Київ: вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. 2012, 263 с.
 18. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. Київ: ВАТ«КДНК», 2001. 608 с.
 19. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. Київ: Знання України. 2004. 264с.
 20. Орлов В.Ф., Кіндратюк Б.Д. Педагогічна майстерність вчителя музики: навч.-методич. посібник для студ. і виклад, пед. коледжів, вузів. Івано-Франківськ, 1996. 102с.
 21. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта Україна. 2008. 274 с.
 22. Паньків Л.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів. Наукові записки: зб. наук.статей. Вип. 52. Київ: НПУ, 2003. С. 101-110 с
 23. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл 5-11 класи. Міністерство освіти і науки України. Київ: Ірпінь, 2005. 233с.

24. Психологія (за ред. Г.С. Костюка). Київ: Радянська школа, 1968, 256 с.
25. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації. Київ: Освіта, 1991. 48 с.
26. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. Навч. метод. посібник – Тернопіль, Богдан, 2001. 272 с.
27. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі.: Навч. метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 216 с.
28. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод, посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2011. 640 с.
29. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посібник. Київ, 202. 270 с.
30. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., З.В. Огороднійчук та ін. Загальна психологія: підручник. Київ: Либідь, 1997. 464 с.
31. Ткаченко М.О. Артистичні уміння в системі підготовки майбутніх учителів музики. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_tkachenkomo.rtf.htm. (Дата звернення: 23.07.23).
32. Хоружа О.В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Херсон: ХДУ. 2009. Випуск LIV. С. 384-389.
33. Хоружа О.В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» 22-24 квітня 2009 р. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2007. Випуск 7 (12). С. 116-122.

34. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики: дис. на здобуття вченого ступеню канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 254 с.
35. Хоружа О.В., Шух М.А., Лісова А.С., Демешок Д.М. Художньо-педагогічний аналіз на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі на матеріалі фортепіанних творів для дітей М.Шуха. Навчально-методичний посібник для факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2017. 167 с.
36. Yao Zijian. Theoretical aspects the formation artistic reflexive skills of master's music students in the process of piano training. *Paradigm of knowledge* № 2(56), 2023, pp. 102-119.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі теоретичне обґрунтовано і розроблено актуальну проблему мистецької освіти щодо формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі фахового навчання, сформульовано авторське визначення та окреслено зміст досліджуваного феномену, на підґрунті методології компетентнісного, інформаційно-комунікаційного та діяльнісно-особистісного підходів розроблено модель методики формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв, експериментальним шляхом перевірено ефективність розробленої методики. Згідно до виконаних завдань констатовано висновки.

1. На основі проведеного детального аналізу наукового доробку останнього десятиріччя щодо сучасного стану розробленості проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів констатовано значний інтерес науковців до питань інтерпретації як діяльності, що спрямована на інтелектуальний саморозвиток і творче професійне становлення студента як майбутнього вчителя мистецького профілю. В проаналізованих монографіях, дисертаціях, фахових публікаціях, науково-методичних посібниках та підручниках розкрито педагогічні, культурологічні, герменевтичні аспекти основної категорії дослідження та її складових – інтерпретації, педагогічної інтерпретації, педагогічної та мистецької ерудиції, а також окреслено шляхи її формування в студентів факультетів мистецтв у процесі фахової підготовки. У результаті здійсненого аналізу сучасних науково-методичних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних досліджень з обраної проблематики з'ясовано, що попри значну кількість літератури, проблема формування педагогічно-інтерпретаційної

ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів залишилась поза увагою вчених.

2. В результаті проведеного багатоаспектного психолого-педагогічного, мистецтвознавчого, термінологічного та змістового аналізу було встановлено сутність, розроблено і сформульовано авторське визначення досліджуваного феномену, у відповідності до якого **педагогічно-інтерпретаційна ерудованість** студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів – це якість особистості, яка засвідчує високу міру обізнаності майбутнього фахівця з питань здійснення педагогічно-інтерпретаційної діяльності, що характеризуються глибоким рівнем засвоєння, консолідації й інтеграції знань і компетентностей в результаті фахового навчання. Сутність педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів визначається єдністю пізнавальної, педагогічно-інтерпретаційної та творчої діяльності, а також специфічними особливостями мистецтва, в «діалогові» взаємини з яким вступає студент.

Теоретично обґрунтовано та окреслено компонентну структуру педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка, максимально втілюючи її процесуально-динамічну сутність, являє собою єдність гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного структурних компонентів. Гносеологічно-мотиваційний компонент окреслює спрямованість індивідуальних пізнавальних пошуків студента, що розкриваються в особистісних і професійних інтересах, мотивах і прагненнях щодо майбутньої педагогічно-інтерпретаційної діяльності та стійкій мотивації до саморозвитку і професійного зростання в процесі фахової підготовки. Інформативно-засвоювальний компонент зорієнтований на визначення характеру роботи майбутнього фахівця з інформацією та можливістю її засвоювати. Творчо-реалізаційний компонент окреслює спроможність переведення набутих знань в практичну площину з можливістю їх творчого застосування, позначає процеси

самоаналізу, самооцінки та коректування педагогічно-інтерпретаційних дій майбутнього вчителя мистецтва.

3. Дослідження структурних компонентів педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, конкретизація їх змістового наповнення дозволили окреслити критерії та показники їх сформованості.

Критерієм сформованості гносеологічно-мотиваційного компоненту визначено «Ступінь пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки».

Показники:

вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності;

наявність тенденції поглиблення потреб у практичному застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

Критерієм сформованості інформативно-засвоювального компоненту визначено «Міра педагогічно-інтерпретаційної обізнаності студентів факультетів мистецтв».

Показники:

наявність сформованого понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки;

наявність сформованого інтонаційного багажу для складання навчально-педагогічного репертуару.

Критерієм сформованості творчо-реалізаційного компоненту визначено «Міру педагогічної результативності під час провадження інтерпретаційної роботи».

Показники:

вияв спроможності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями у практичній інтерпретаційній роботі;

вияв здатності до рефлексивного осмислення результатів застосування комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової діяльності вчителя музики.

4. Теоретично обґрунтовано і сформульовано педагогічні умови та етапи формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. До педагогічних умов було віднесено наступні:

на основі застосування консолідаційного підходу першою стрижневою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості в майбутніх учителів музичного мистецтва визначено педагогічне забезпечення консолідації знань, що належать до царини інтерпретаційного опрацювання музичних творів, із знаннями, що належать до царини, зміст якої інтегрує педагогічні, методичні знання, спрямовані на стимуляцію колективної інтерпретаційної активності учнів.

на основі застосування інформаційно-комунікаційного підходу другою педагогічною умовою формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв визначено варіативне застосування заохочувального методичного інструментарію, який ґрунтується на групі методів мотиваційного стимулювання мистецького навчання, із інформаційно-комунікаційними формами, методами і засобами;

третьою педагогічною умовою формування досліджуваного феномену визначено цілеспрямоване конструювання методичного інструментарію на основі наскрізного застосування теоретичних методів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації, класифікації тощо, тотожних однойменним мисленнєвим операціям з метою активізації операційно-процесуальної основи інтелектуальної діяльності.

Визначено основні етапи формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, а саме:

когнітивно-накопичувальний, під час якого на основі педагогічного стимулювання вмотивованості студентів факультетів мистецтв щодо набуття знань у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності забезпечується формування вектору особистісної пізнавальної

спрямованості, направлено на постійне накопичення й розширення кола означених знань;

понятійно-операційний, під час якого здійснюється формування в майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу, що реалізується через сформованість широкого комплексу понять, дефініцій та суджень у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, поєднаного із художньо-інтонаційним багажем музичних творів, які підлягають інтерпретаційному опрацюванню, а також формується здатність до вільного оперування педагогічно-інтерпретаційним тезаурусом;

рефлексивно-продуктивний, спрямований на свідоме осмислення студентами факультетів мистецтв власної спроможності до практичного застосування розгалуженого комплексу педагогічно-інтерпретаційних понять під час практичної самостійної інтерпретаційної роботи та інтерпретаційної роботи із школярами.

5. Розроблено, упроваджено у процес фахового навчання та перевірено методика формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, перебіг якої здійснювався у відповідності до когнітивно-накопичувального, понятійно-операційного та рефлексивно-продуктивного етапів. Розроблена для кожного з етапів сукупність методів, засобів і прийомів включала методи розвитку пізнавального інтересу, зокрема, навчальні дискусії, симуляційно-інтерактивні ігри, методи експрес-контролю тощо, вербальні методи бесіди, усного самозвіту, розповіді, інформаційно-комунікаційні, образно-демонстраційні, бінарні, евристичні методи, тренінги, практичні методи інтерпретаційного опрацювання тощо. Основу педагогічного інструментарію склали теоретичні методи аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, абстрагування, класифікації, за допомогою яких відбувалась активізація однойменних мисленневих дій та операцій як основи педагогічно-інтерпретаційної активності студентів. Порівняльним аналізом

результатів діагностичних зрізів щодо гносеологічно-мотиваційного, інформативно-засвоювального та творчо-реалізаційного компонентів, а також щодо педагогічно-інтерпретаційної ерудованості у цілому доведено стійку висхідну динаміку рівнів сформованості досліджуваного феномену, яка проявилась на високому та середньому рівнях в експериментальних групах під час співствалення із динамікою в контрольних групах, а також під час співставлення із результатами констатувального експерименту. Водночас зафіксовано нисхідну динаміку в експериментальних групах на низькому рівні у порівнянні із динамікою в контрольних групах, а також із динамікою результатів констатувального експерименту, що підтверджує ефективність запровадженої у процес фахового навчання експериментальної методики.

Представлені результати порівняльного аналізу дозволили констатувати наступне:

теоретично обґрунтована, розроблена і запроваджена у процес фахового навчання методика формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості студентів факультетів мистецтв продемонструвала результативність та ефективність;

педагогічні умови формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, інтегровані в методичну модель, сформульовані коректно, а педагогічний інструментарій, розроблений у відповідності до педагогічних умов є дієвим і продуктивним, оскільки їх застосування забезпечило в студентів факультетів мистецтв сформованість пізнавальної спрямованості на набуття знань у галузі інтерпретаційної педагогіки шляхом педагогічного стимулювання пізнавальних інтересів та підтримання стійкої тенденції на поглиблення потребового спонування у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, уможливило набуття студентами високого рівня педагогічно-інтерпретаційної обізнаності й обумовило підвищення рівня IQ за рахунок інтенсифікації механізму мисленнєвих дій та операцій;

методика формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості факультетів мистецтв може бути застосована не тільки у процесі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах середньої освіти, але й адаптована до застосування у процесі професійної підготовки викладачів гри на музичних інструментах та хорового класу в дитячих музичних школах та школах мистецтв.

ДОДАТКИ

Анкета-опитувальник

на виявлення ставлення студентів музично-педагогічних ЗВО

до проблеми формування педагогічно-інтерпретаційної ерудованості

Анкета-опитувальник адресована студентам факультетів та інститутів мистецтв музичних та музично-педагогічних ЗВО. Прохання відповідати на запитання у вільній, зручній для Вас формі. Оскільки результати опитування будуть використані в узагальненому вигляді, то прізвище, ім'я та по-батькові можна не вказувати.

Запитання.

1. В якому закладі вищої освіти Ви навчаєтесь?
2. Ви здобуваєте диплом бакалавра чи диплом магістра?
3. На якому курсі Ви навчаєтесь?
4. Чи ставитеся Ви до педагогічно-інтерпретаційної роботи із учнями на уроках музичного мистецтва як до такої, що входить до кола Ваших пріоритетних фахових інтересів?
5. Яке значення для Вашої професійної компетентності може мати цілеспрямований процес формування під час фахового навчання педагогічно-інтерпретаційної ерудованості?
6. Яке значення для Вашого особистого інтелектуального розвитку може мати цілеспрямований процес формування під час фахового навчання педагогічно-інтерпретаційної ерудованості?
7. Яких знань Вам хотілося б отримувати суттєво більше для ефективного інтерпретаційного опрацювання музичних творів з навчально-педагогічного репертуару, який Ви маєте виконувати особисто під час іспитів, заліків та концертів?
8. Яких знань Вам хотілося б отримувати суттєво більше для підвищення ефективності інтерпретаційної роботи із школярами?

Додаток Б

**Тест на вияв пізнавального інтересу до оволодіння знаннями щодо педагогічно-інтерпретаційної діяльності
(За методиками О.Хоружої, О. Гребенюк).**

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс _____ Дата _____

Прізвище, Ім'я, По-батькові _____

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно скласти всі цифри у кожному рядку. Три строки відповідають трьом рівням інтересу. Той рядок, що містить найбільшу суму, буде відповідати наявності у даного респондента рівня інтересу.

Що спонукає Вас вивчати музично-теоретичну, музикознавчу, науково-методичну літературу, присвячену інтерпретаційній роботі із учнями на уроках музичного мистецтва та під час проведення позакласного музикування?

1. Вивчаю тому, що цього вимагає керівник педагогічної практики в загальноосвітній школі.
2. Тому, що ці знання необхідні для подальшої музично-педагогічної роботи із учнями в загальноосвітній школі.
3. Тому, що проблематика організації ефективної інтерпретаційної діяльності учнів мене цікавить.

Як Ви окреслюєте й пояснюєте свої наміри щодо теоретичної підготовки до педагогічно-інтерпретаційної роботи на уроках музичного мистецтва в закладах середньої освіти школі під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»?

4. Я взагалі не збираюсь спеціально займатись інтерпретаційною роботою на уроках музичного мистецтва, тому читати якусь спеціалізовану літературу мені не потрібно.

5. Вважаю, що буду вести педагогічно-інтерпретаційну роботу на уроках музичного мистецтва, оскільки без неї неможливо ефективно організувати й проводити колективне музикування школярів, зокрема, вокально-хорову роботу, тому ознайомлюсь із тією літературою, яку мені запропонує методист з педагогічної практики .

6. Вважаю, що чим більш я занурююсь у проблематику інтерпретаційного опрацювання музичних творів із школярами, тим більше я потребую відповідної інформації, зокрема, у галузі методів і засобів інтерпретаційного опрацювання, тому присвячую свій вільний час віднайденню відповідної літератури.

Якому способу оволодіння знаннями у галузі педагогічно-інтерпретаційної діяльності під час «Методики музичного виховання» Ви віддаєте перевагу?

7. Слухання лекційного матеріалу, яке забезпечує викладач.

8. Дискутуванню із іншими студентами під час семінарських занять.

9. Самостійному віднайденню оптимальних шляхів стимулювання учнів до інтерпретаційної активності.

Яке значення мають знання у галузі педагогіки інтерпретаційного опрацювання для набуття Вами фахом учителя музичного мистецтва?

10. Ніякого.

11. Оволодіваючи знаннями у галузі педагогіки інтерпретаційного опрацювання, можна покращити власні інтерпретаційні уміння.

12. Без знань у галузі педагогіки інтерпретаційного опрацювання неможливо стати компетентним вчителем музичного мистецтва.

13. Чи не вважаєте Ви, що методи роботи із учнями у галузі інтерпретаційного опрацювання під час навчання в університеті можна було

б взагалі не розглядати?

14. Чи не вважаєте Ви, що у фаховій діяльності Вам знадобляться тільки деякі знання щодо інтерпретації музичних творів?

15. Чи не вважаєте Ви, що фундаментальні знання методів, засобів і прийомів інтерпретаційного опрацювання музичних творів складають основу комбінованого уроку музичного мистецтва?

16. Чи бувають випадки під час педагогічної практики, коли Вам не вистачає знань щодо інтерпретаційної роботи із школярами, але засвоювати їх Ви не бажаєте?

17. Чи бувають випадки під час педагогічної практики, що під час уроків музичного мистецтва Вас зацікавлює певна проблемна ситуація педагогічно-інтерпретаційного характеру, але після уроку бажання шукати шляхи її вирішення зникає?

18. Чи часто під час педагогічної практики Ви звертаєтесь за відповіддю на фахові запитання щодо інтерпретаційного опрацювання музичних творів, окрім методиста, керівника практики та вчителя музичного мистецтва, до інтернет-співтовариства педагогів-музикантів, до відео-записів майстер-класів з інтерпретаційного опрацювання тощо?

**Тест на вияв тенденції поглиблення потреб у практичному
застосуванні знань щодо провадження педагогічно-інтерпретаційної
діяльності**

(За методиками Л. Севериної, О.Хоружої)

1. Вважаю, що навчальні програми з курсів «Методика музичного виховання», «Спеціальний інструмент», «Хорове диригування» мають суттєво зменшити кількість навчальних годин, запланованих для ознайомлення із методами інтерпретаційного опрацювання музичних творів.
2. Вважаю, що зміст модульного контролю з навчальних курсів «Методика музичного виховання», «Спеціальний інструмент», «Хорове диригування» має виключити запитання. Присвячені інтерпретаційному опрацюванню музичних творів.
3. На уроках музичного мистецтва я надаю більшу перевагу вокально-хоровим вправам по відношенню до художньо-педагогічному аналізу та інтерпретаційної роботи.
4. Я вважаю, що мої колеги – студенти факультетів мистецтв педагогічних університетів лицемірять, стверджуючи, що їм цікаво опрацьовувати методичну літературу з питань активізації самостійної інтерпретаційної діяльності школярів.
5. Вивчаючи навчально-педагогічний репертуар з курсів «Спеціальний інструмент», «Постановка голосу», я отримаю більше умінь і навичок для роботи вчителем музики в загальноосвітній школі, ніж вивчаючи методи і засоби педагогічно-інтерпретаційної діяльності.
6. Вважаю, що робота із школярами над інтерпретацією музичних творів на уроках музичного мистецтва у найближчий час зникне.
7. Вважаю, що театральні гуртки більш потрібні для проведення позакласної діяльності у загальноосвітній школі, ніж гуртки з колективного музикування

учнів.

8. Під час дружнього спілкування із моїми товаришами-студентами я ніколи не обговорюю питання педагогічно-інтерпретаційної діяльності.

9. Мені не подобається брати участь у наукових студентських заходах – наукових конференціях, семінарах, «круглих столах» тощо, де проблематика пов'язана із педагогічно-інтерпретаційною діяльністю.

10. Я не бачу необхідності відвідувати майстер-класи, присвячені створенню інтерпретаційних концепцій.

Інструкція: відповідь «Так» - 1 бал, відповідь «Ні» - 2 бали.

Високий рівень сформованості установки на набуття, засвоєння та накопичення комплексу знань у галузі вокальної педагогіки – від 18 до 20 балів, середній рівень – від 14 до 17 балів, низький рівень – від 10 до 13 балів.

ДОДАТОК Г

**Діагностика сформованості понятійного багажу у галузі
інтерпретаційної педагогіки**

**(І царина педагогічно- інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує
знання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо безпосереднього
інтерпретаційного опрацювання музичних творів)**

(За методикою О. Хоружої).

Термінологічний словник-таблиця.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. Ви здобуваєте диплом бакалавра чи диплом магістра?
4. На якому курсі Ви навчаєтесь?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте тезисне визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Засоби музичної виразності		
Структура сонатно-симфонічного циклу		
Точка золотого перетину		
Драматургія музичного твору		
Художньо-естетична платформа		
Творчий портрет композитора		
Жанрово-стильовий аналіз		

Фактура музичного твору		
Темпо-ритмічний аналіз музичного твору		
Структура «сонатного аллегро»		
Структура фуги		
Форма квадратного періоду повторної будови		
Повний завершений каданс		
Повний незавершений каданс		
Серединний каданс		
Перерваний каданс		
Кода		
Головна партія		
Побочна партія		
Заключна партія		
Тональний план		

Інструкція: правильна відповідь – 4 бали, частково правильна відповідь – 2 бали, неправильна відповідь – 0 балів.

Високий рівень сформованості понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки (І царина педагогічно-інтерпретаційної компетентності) – від 70 до 84 балів, середній рівень – від 40 до 69 балів, низький рівень – від 0 до 39 балів.

ДОДАТОК Д

**Діагностика сформованості понятійного багажу у галузі
інтерпретаційної педагогіки**

(П царина педагогічно-інтерпретаційної ерудованості, яка інтегрує педагогічні, методичні знання, необхідні для провадження педагогічної роботи із школярами у процесі сприяння колективній інтерпретаційній активності учнів)

(За методикою О. Хоружої).

Термінологічний словник-таблиця.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. Ви здобуваєте диплом бакалавра чи диплом магістра?
4. На якому курсі Ви навчаєтесь?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте тезисне визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Музичне сприймання		
Художньо-педагогічний аналіз		
Метод демонстрації музичних творів		
Метод художньої ілюстрації		
Ескізне опрацювання музичного твору		

Вербалізація змісту музичного твору		
Інценізація музичного твору		
Метод пояснення		
Евристична бесіда		
Педагогічна комунікація		
Метод майндмеппінгу		
Ментальна карта		
Метод конкретизації образного змісту музичного твору		
Методи мистецького вправлення		
Музично-дидактична гра		
Інтерактивні методи		
Симуляційна гра		
Евристичний хеппінг		
Прийом створення ситуації успіху		
Прийом створення ситуації самостійного прийняття рішення		
Прийом самостійного ранжування мистецьких досягнень		

Інструкція: правильна відповідь – 4 бали, частково правильна відповідь – 2 бали, неправильна відповідь – 0 балів.

Високий рівень сформованості понятійного багажу у галузі інтерпретаційної педагогіки (II царина педагогічно-інтерпретаційної компетентності) – від 70 до 84 балів, середній рівень – від 40 до 69 балів, низький рівень – від 0 до 39 балів.

ДОДАТОК Е

**Діагностика здатності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій
(За методикою О. Хоружої).**

Це завдання адресоване студентам вищих музичних та музично-педагогічних навчальних закладів. Просимо Вас виконати завдання самостійно у вільній та зручній для Вас формі.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. Ви здобуваєте диплом бакалавра чи диплом магістра?
4. На якому курсі Ви навчаєтесь?

Наступний блок завдань стосується з'ясування рівня здатності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій

1. Проналізуйте зміст терміну педагогічно-інтерпретаційна діяльність вчителя музичного мистецтва.
2. Порівняйте сутність понять «художньо-педагогічний аналіз», «музично-теоретичний аналіз», «музично-історичний аналіз».
3. Конкретизуйте засоби музичної виразності та їх роль у створенні художнього образу музичного твору.
4. Конкретизуйте 12 методів педагогічно-інтерпретаційної роботи із школярами.
5. Класифікуйте конкретизовані Вами 12 методів педагогічно-інтерпретаційної роботи із школярами за наступними групами:
 - група методів розвитку інтересу до інтерпретаційної діяльності;
 - група образно-демонстраційних методів;
 - група вербальних методів інтерпретаційного опрацювання;
 - група бінарних методів.

6. Здійсніть порівняння характерних особливостей інтерпретаційної роботи із школярами відповідно до вікових особливостей учнів молодших класів (молодший шкільний вік) і середніх класів (підлітковий вік).

7. Сформулюйте узагальнюючі висновки щодо педагогічного значення педагогічно-інтерпретаційної роботи із учнями на уроках музичного мистецтва.

Інструкція: правильна відповідь - 4 бали, частково правильна відповідь – 2 бали, неправильна відповідь - 0 балів.

Високий рівень вияву здатності до творчого оперування педагогічно-інтерпретаційними знаннями на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій – від 20 до 28 балів, середній рівень – від 10 до 18 балів, низький рівень – від 0 до 8 балів.

ДОДАТОК Є

**Діагностика рефлексивного осмислення результатів застосування
комплексу педагогічно-інтерпретаційних знань у процесі фахової
діяльності вчителя музики**

**(За модифікованою методикою А.Козир, Н.Кузьміної та
В.Гінецинського)**

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1. Шкала для оцінювання здатності власного програмування і планування тих чи інших педагогічно-інтерпретаційних дій:

- Я програмую застосування методів активізації самостійної інтерпретаційної діяльності учнів відповідно до стадії роботи над інтерпретаційною версією музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я заздалегідь планую постановку педагогічних задач та моделюю педагогічні ситуації для активізації самостійної інтерпретаційної діяльності школярів.

- Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я жорстко контролюю послідовність перебігу інтерпретаційної роботи із школярами у відповідності до еволюції розвитку їх інтерпретаційних умінь. Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я систематично аналізую й рефлексивно осмислюю результати власної педагогічно-інтерпретаційної діяльності з метою регулювання процесу педагогічно-інтерпретаційної роботи та її можливої корекції.

- Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ