

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ДЕМІР МАРИНА ІГОРІВНА

УДК 378+781.68+008+371.13

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня кандидата  
педагогічних наук

Науковий керівник –  
ЛИНЕНКО АЛЛА ФРАНЦІВНА,  
доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса – 2016

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	11
1.1. Інтерпретаційна культура в парадигмі міждисциплінарних досліджень.....	11
1.1.1. Сутність інтерпретації у площині герменевтики.....	11
1.1.2. Інтерпретаційна культура майбутніх учителів музики, її характеристика.....	24
1.2. Компонентно-структурний аналіз інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.....	40
1.3. Педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.....	70
Висновки з першого розділу.....	92
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	94
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики.....	94
2.2. Модель та методика формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки .....	107
2.3. Аналіз одержаних результатів сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки .....	155
Висновки з другого розділу.....	172
ВИСНОВКИ.....	177

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	180
ДОДАТКИ.....	204

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року наголошує на необхідності створення системи вищої професійної освіти, що задовольняла б потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях різних спеціальностей, здатних виконувати основну функцію формування цілісної, конкурентно спроможної, гармонійно розвиненої особистості, відданої інтересам української держави.

Процес глибинних змін у житті нашого суспільства потребує переходу до гуманізації, гуманітаризації педагогічної освіти, яка має стати чинником розвитку професійної культури, культури почуттів і поведінки майбутніх педагогів і зокрема, інтерпретаційної культури вчителів музики. Культура є носієм і провідником системи цінностей, що заковані у творах мистецтва різних епох, у цьому зв'язку нагальним стає підготовка учителів, здатних виявити зміст і сенс цих творів, критично ставлячись до власної інтерпретації, і донести їх до учнів, розвиваючи тим самим в останніх їхню художньо-естетичну та духовну сфери.

Окремі аспекти інтерпретаційної культури розглядались як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями в різних напрямках: філософському (О. Агапов, Е. Бетті, М. Каган, Ю. Кириленко, Г. Рузавін, Л. Підберезна та ін.), психологічному (М. Бахтін, О. Бодальов, В. Лабунська, В. Панфьоров, А. Славська та ін.), лінгвістичному (В. Дем'янков, А. Майкова, К. Сідорова, О. Уварова та ін.), педагогічному (Е. Карпова, О. Колоянова, Ю. Сенько, Н. Телишева, Є. Шоглева та ін.), у галузі музичної освіти (Т. Кремешна, І. Левицька, Д. Лісун, А. Линенко, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Петренко, О. Щолокова, Н. Юдзіонок та ін.).

Дослідження М. Корноухова спрямоване на формування інтерпретаційної культури майбутнього педагога-музиканта в інструментальному класі. Натомість формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики не було предметом дослідження вітчизняних

науковців.

Водночас аналіз теорії і практики з досліджуваної проблеми виявив наявність суперечностей між: потребами суспільства у висококваліфікованих учителях музики, здатних збагатити духовний потенціал своїх учнів та недостатнім науково-методичним супроводом формування інтерпретаційної культури у майбутніх учителів музики в процесі їхньої професійної підготовки; необхідністю формування у майбутніх учителів музики інтерпретаційної культури і відсутністю обґрунтування педагогічних ресурсів її формування у студентів ВНЗ.

Зазначені суперечності, актуальність окресленої проблеми, її недостатня теоретична і методична розробка зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Інтегративні технології формування і розвитку особистісних та професійних якостей фахівців» (№ 0110U002179), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 6 від 30 січня 2014 року) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 2 від 25 лютого 2014 року).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити й науково обґрунтувати сутність і структуру феномена

«інтерпретаційна культура майбутніх учителів музики», уточнити поняття «інтерпретація», «герменевтичне середовище».

2. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

4. Розробити, науково обґрунтувати й апробувати модель формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Предмет дослідження** – зміст і методика формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

**Гіпотеза дослідження** полягає в тому, що процес формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музики на формування інтерпретаційної культури;
- занурення студентів у герменевтичне середовище, зорієнтоване на формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики;
- актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті формування інтерпретаційної культури.

**Методи дослідження.** *Теоретичні:* вивчення, аналіз, узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, музично-педагогічних наукових і методичних джерел із проблеми дослідження з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки; логіко-системний, порівняльний аналіз для виокремлення педагогічних умов

і розробки моделі формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки. *Емпіричні*: методи масового опитування (бесіди, анкетування, психолого-педагогічне тестування) студентів із метою діагностики рівнів сформованості інтерпретаційної культури; методи експертної оцінки, ранжування, рейтинг – із метою розподілу майбутніх учителів музики за рівнями сформованості інтерпретаційної культури; педагогічний експеримент (діагностувальний і формувальний етапи) – з метою перевірки ефективності визначених педагогічних умов і розроблених моделі та методики формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики; статистична обробка й інтерпретація результатів експериментальної роботи для підтвердження вірогідності отриманих даних.

**База дослідження.** Експериментально-дослідну роботу проведено на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Усього в дослідженні було задіяно 223 студента II-IV курсів, 25 викладачів факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і викладачів музики загальноосвітніх шкіл із досвідом роботи не менше п'яти років.

**Наукова новизна дослідження.** Вперше визначено і науково обґрунтовано сутність феномена «інтерпретаційна культура майбутніх учителів музики», що формується у процесі навчання в педагогічній галузі та об'єктивується як цілісне інтегративне утворення, яке виражається в розумінні та тлумаченні музично-педагогічної дійсності в усій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, що відображає систему цінностей, включає комплекс професійних знань, музично-виконавських умінь і навичок, а також творчий досвід, які спрямовані на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів; науково обґрунтовано й розроблено структуру означеного конструкту (аксіологічний, рефлексивний, когнітивно-

операційний, особистісний компоненти); визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки (стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музики на формування інтерпретаційної культури; занурення студентів у герменевтичне середовище, зорієнтоване на формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики; актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті формування інтерпретаційної культури); виявлено критерії сформованості означеного феномена (ціннісний, самооцінний, змістово-процесуальний, суб'єктний) та їх показники; схарактеризовано рівні сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки (високий, достатній, середній і низький). Науково обґрунтовано й апробовано модель формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки; уточнено поняття «інтерпретація», «герменевтичне середовище»; подальшого розвитку набули теорія і методика формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає в розробці методик діагностики і формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, елективного курсу «Основи формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики» та педагогічної студії «Музична вітальня» в межах педагогічної майстерні. Матеріали дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи, розробці навчально-методичних рекомендацій, адресатами яких є викладачі і студенти вищих педагогічних навчальних закладів, а також педагоги-практики.

**Матеріали дослідження впроваджено** в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 1051/18 від 01.06.2016 р.), Миколаївського національного університету



імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 01-12/25.3/861 від 10.05.2016 р.), Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (акт про впровадження № 341 від 07.09.2016 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (акт про впровадження № 10/15-2533 від 15.09.2016 р.).

**Достовірність наукових положень і результатів дослідження** забезпечено методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням взаємодоповнювальних методів дослідження, адекватних його об'єкту, предметів, меті та завданням; репрезентативністю вибірки учасників експерименту; якісним і кількісним аналізом отриманих результатів; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези.

**Особистий внесок автора** в роботах у співавторстві полягає у визначенні сутності інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики [14], виявленні значущості проблеми професійної самоорганізації в освітньому просторі ВНЗ [21].

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження викладено на: міжнародному симпозиумі «International symposium on changes and new trends in education» (Конья, 2013), міжнародному науковому конгресі (Австрія, 2013), V міжнародному науковому форумі «Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration» (Israel-Odessa, 2014); науково-практичних конференціях різних рівнів: міжнародних – «Теорія та практика управління педагогічним процесом» (Одеса, 2014), «VII international research and practice conference» (Munich, 2014), «Knowledge society» (Lodz, 2014), «Проблеми і перспективи практичної реалізації наукових досліджень» (Чернівці, 2015), «Sharing the Results of Research Towards Closer Global Convergence of Scientists» (Montreal, 2015); всеукраїнській – «Науковий діалог «Схід-Захід» (Кам'янець-Подільський, 2013).

**Публікації.** Результати дослідження відображено у 21 праці, з яких: 9

наукових статей – у фахових виданнях України (одна в електронному виданні), 3 – у зарубіжних виданнях, 7 апробаційного характеру (1 стаття у співавторстві), 2 – додатково відображають результати дисертації (1 стаття у співавторстві).

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (240 найменувань, із них 10 іноземною мовою), 18 додатків на 60 сторінках. Основний текст викладено на 176 сторінках, до якого входять 15 таблиць, 4 рисунки, що займають 4 сторінки самостійного тексту. Повний обсяг дисертації – 264 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 1.1. Інтерпретаційна культура в парадигмі міждисциплінарних досліджень

##### 1.1.1. Сутність інтерпретації у площині герменевтики

Інтерпретаційна культура є складним словоутворенням, що поєднує два поняття: «інтерпретація» і «культура». З'ясуємо їх сутність.

За своєю природою, інтерпретація є основою розуміння будь-якого тексту й охоплює всі міжособистісні та міжгрупові комунікації, всі семіотичні системи. Так, інтерпретаційна культура важлива для майбутнього вчителя іноземної мови, оскільки він перекладає думки, виражені мовою оригіналу, тобто інтерпретує їх. Майбутній філолог інтерпретує твір літератури, поезії, майбутній учитель образотворчого мистецтва – живопис, скульптуру, майбутній математик – формули тощо. А майбутній учитель музики інтерпретує музичний твір, який виконується. Отже, проблема інтерпретаційної культури стосується вчителя будь-якої освітньої ланки і будь-якої спеціальності. Проте особливо актуальною вона є для вчителів, чий профіль роботи пов'язаний з освітньою галуззю мистецтва [31]. Необхідно підкреслити, що в наш час в освіті залишається відкритим питання щодо змістового наповнення феномена «інтерпретаційної культури в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики».

Інтерпретація є універсальним багатоаспектним явищем і має важливе значення практично в усіх сферах життя: від простого сприйняття різноманітних предметів, фактів, подій – до створення наукових теорій та концепцій. Означений феномен досліджується в таких наукових напрямках як: історія, лінгвістика, математика, мистецтвознавство, педагогіка, філософія

тощо.

Саме слово «інтерпретація» запозичене із західноєвропейських мов. З німецької мови «interpretieren» означає тлумачити, із французької «interpréter» – перекладати, тлумачити, виконувати, англійські слова «interpret», «interpretation» походять від латинського «interpretari» (тлумачити, пояснювати) та «interpretatis» (посередник, коментатор, тлумач) [86, с. 311–312].

Довідкова література визначає феномен «інтерпретація» як «тлумачення, пояснення, розкриття змісту чого-небудь» [37, с. 280], [147, с. 216], [201, с. 166], [191, с. 294], [187, с. 280].

Основною лінією розвитку філософської думки, пов'язаної з інтерпретацією, є вивчення питань, де остання розглядається як фундаментальна операція мислення, надання сенсу будь-яким проявам духовної діяльності людини, що об'єктивуються в знаковій або чуттєво-наочній формі [188].

З погляду філософської науки, інтерпретація тлумачиться і як процес, і як ідеальний його результат, і як певний матеріальний документ, текст, що фіксує набуте суб'єктом розуміння певного явища або події [202].

Так, Ф. Шлейєрмахер розуміє інтерпретацію як метод дослідження тексту (застиглої мови), діалог, що відбувається між інтерпретатором та автором тексту, як тлумачення внутрішньої духовної діяльності у формі різних творів духовної і матеріальної культури та її зовнішніх проявів. Автор розрізняє граматичну та психологічну інтерпретацію. Предметом граматичної інтерпретації є об'єктивний бік мови. Предметом психологічної інтерпретації є суб'єктивний біг «пам'ятника». Як стверджує науковець, розуміння відбувається завдяки взаємному існуванню цих двох моментів [239].

За В. Дільтеєм, інтерпретація це розуміння довгочасно фіксованих життєвих виявів згідно з усіма правилами мистецтва [78, с. 34]. Філософ вважає, що інтерпретатор повинен зрозуміти автора краще, ніж він

розумів себе сам [78, с. 53]. Під час інтерпретації – творчого процесу, свідомість інтерпретатора «проникає» у свідомість автора. На думку науковця, для відтворення процесу інтерпретації необхідне зовнішнє аналітичне пояснення та внутрішнє особистісне розуміння [73]. В. Дільтей відзначає, що інтерпретація і, відповідно, розуміння залежать від умов, місця і часу [77].

На думку В. Кузнєцова інтерпретація – це спеціально організована процедура, система правил і засобів вивчення контекстів іншої культурно-історичної традиції [119].

Зазначимо, що Т. Берестецька трактує це поняття досить широко, підкреслює багатомірність, універсальний характер та складність феномена «інтерпретація» і тлумачить його як неусувний момент буття людини, її духовно-практичного освоєння дійсності, вид соціально-культурної, комунікативно-пізнавальної діяльності, що виступає і як метод, і як аксіологічна процедура надання змісту [20].

Вітчизняна дослідниця Л. Архипова у філософському аспекті визначає інтерпретацію як спеціальне зусилля (процедуру), що викликане порушенням звичного сприйняття чи комунікації та спрямована на відновлення смислотворення, яке супроводжує розуміння. Науковець вважає, що інтерпретація входить у культурне існування й культурну діяльність, оскільки саме тексти, розглянуті як фіксована послідовність знаків, можуть спричиняти потребу обґрунтування принципів їх витлумачення [8].

Отже, можемо дійти висновку, що філософи розуміють інтерпретацію по-різному: і як метод дослідження тексту, і як розуміння довгочасно фіксованих життєвих виявів, і як спеціально організовану процедуру, і як спеціальне зусилля, що спрямоване на відновлення смислотворення.

Розглянемо психолого-педагогічні погляди на сутність досліджуваного феномена. Так, психолог Д. Келлі зазначає, що «інтерпретація є до-, чи навіть взагалі ненауковим поняттям, так само давнім, як література, давнішим за філософію; і теорія інтерпретації сягає

майже в таку саму давнину» [237, с. 645]. А. Славська трактує інтерпретування як індивідуальне тлумачення дійсності в усій сукупності її соціальних процесів, подій, структур, людських відносин, вчинків, особистостей і власного життя. Динаміка, мінливість, суперечливість цієї дійсності, постійна зміна свого співвідношення із самою особистістю, породження нових цілей, домагань – все це вимагає безперервної роботи свідомості і думки, осмислення та переосмислення, тобто інтерпретування [182].

У педагогічному аспекті В. Сластьонін розуміє інтерпретацію як здатність розглядати багатство культури, що склалося, через себе, свої особистісні цілі та цінності [184].

У дослідженні О. Колоянової розглянуто готовність майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації музичних творів і розуміє її як процес, спрямований на оволодіння закладеними в ньому смислами, а також результат цього процесу. Дослідниця відзначає комунікативну природу інтерпретації, що виявляється у «взаємовідносинах» між твором та глядачем [106].

Досліджуючи проблему формування інтерпретаційної компетентності, І. Ткачук під інтерпретацією розуміє процес і результат творчої професійно-педагогічної діяльності студентів, що ґрунтується на розумінні думок, внутрішнього стану, емоцій, інтенцій, мотиваційних настанов, намірів і вчинків як школярів, так і їхніх батьків, колег, адміністрації навчального закладу [200].

У сфері музичного мистецтва інтерпретація музичного твору розглядалася значними музикантами та педагогами: Ф. Бузоні, Й. Гофманом, Г. Коганом, Г. Нейгаузом, В. Ражніковим, О. Рубінштейном, С. Фейнбергом та ін. Серед сучасних учених це дослідження: Н. Корихалової, Д. Лісуна, В. Москаленко, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької та ін. Зазначимо, що проблема інтерпретації музичних творів у всі часи була пріоритетною серед музикантів-виконавців,

педагогів, музичного товариства, критиків. Так, В. Суханцева зазначає, що в музиці факт інтерпретації є вирішальним і знаходить внутрішню додатковість. У зв'язку з цим, у музичній культурі впродовж її історичного становлення склалися умови, що фіксуються в конкретно-музичних явищах і забезпечують функціонування музичних подій у межах їх розуміння [194, с. 71].

Інтерпретація творів мистецтв, за О. Ляшенко, є цілісним утворенням, що характеризується єдністю і взаємозв'язком таких складових, як: текстуальна інтерпретація, або індивідуально авторська; змістова (історична) та психологічна і містить дві основні позиції: а) ретроспективне вивчення творів мистецтв (аналіз об'єктивних даних про твір, смисл та значення, які втілені в ньому); б) особливу духовну діяльність свідомості, де суттєву роль відіграє досвід інтерпретатора в спілкуванні з мистецтвом [135, с. 8]. Вважаємо, що для започаткованого дослідження думка автора є досить слушною, оскільки для формування інтерпретаційної культури необхідно здійснювати детальний аналіз не тільки творів мистецтв, але і вивчати відомості про їхніх авторів (в яку епоху вони створювали свої «творіння», які події відбувалися в їхньому житті тощо). Це може допомогти зрозуміти сенс творів, визначитися зі стилем виконання і здійснити їх адекватну інтерпретацію. З іншого боку, майбутні вчителі повинні розвивати власну духовну сферу, відвідуючи виставки, концерти, музеї, галереї, споглядаючи «прекрасне» у доробках суміжних видів мистецтв; відтворювати у власній художньо-педагогічній інтерпретації накопичений духовний досвід.

У цьому зв'язку О. Шикирінська визначає художньо-педагогічну інтерпретацію мистецьких творів як педагогічний феномен, що характеризується розвиненістю психологічних якостей особистості (сприймання, емоції, почуття, естетичні переживання, асоціації, уява), художньо-образного мислення, сформованістю системи знань та вмінь художньо-сміслового аналізу мистецьких творів, а також як дію, що

полягає у трансляції учителем початкових класів художньої оцінки мистецького твору молодшим школярам з метою емоційно-естетичного впливу на свідомість учнів [222].

На погляд учених (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун), інтерпретація музичного твору є органічною іманентною сутністю музично-виконавської творчості [150, с. 78].

Ми суголосні з думкою Н. Корихалової в тому, що у виконавських мистецтвах поняття «інтерпретація» виступає в якості позначення тлумачення твору мистецтва, у вузькому сенс – як «виконавська інтерпретація», а в широкому – як «сприйняття» [112].

Аналізуючи праці вітчизняних музикантів-педагогів (Д. Лісун, М. Петренко, О. Олексюк та ін.) зазначимо, що інтерпретація музичного твору є процесом і результатом духовно-інтелектуального пізнання, розуміння й тлумачення особистістю смислових аспектів змісту музичного твору, а рушійною силою цього процесу, суб'єктом діяльності є особистість інтерпретатора-виконавця. При цьому суттєвого значення набувають набуті знання, уявлення, суб'єктивний досвід, здатність «відчуття» образів, понять, концепцій, сенсів. Отже, результатом якісної інтерпретації музичного твору є цілісне його сприймання, розуміння, глобальне охоплення смислового змісту в усій його повноті та неоднорідності.

Г. Падалка вважає, що виникає необхідність спонукати учнів до емоційного проникнення в образ, виховання смаку до суб'єктивно-індивідуальної інтерпретації, а не тільки до логіко-понятійного тлумачення художніх образів [152, с. 264]. Автор наголошує на важливості того, щоб виразна інтерпретація стала міцною основою, фундаментом художнього спілкування вчителя зі школярами. У такий спосіб учитель може залучати учнів до світу музичного мистецтва, розвиваючи їхнє духовне, чуттєво-емоційне сприйняття, збагачуючи їхній естетичний досвід [152].



Інтерпретацію як особистісне розуміння твору розглядає Н. Телишева. При цьому зазначає, що цей процес завжди включає два аспекти: інваріантний та варіативний. Перший – поєднує в собі особливості авторської позиції, конкретно-історичне розуміння, загальний емоційний лад твору, специфіку та засоби мистецтва. А другий – пов’язаний з особистісним контекстом, а саме з: обставинами сприйняття, психологічним типом того, хто сприймає інформацію, мірою інтелекту та освіченості, рівнем духовного розвитку і «духовної перспективи» [198].

Таким чином, у музичній педагогіці інтерпретацію тлумачать і як сприйняття твору (під час його прослуховування виникають певні образи, події), і як розуміння твору (його власне бачення), а також як його виконання. У дослідженні будемо розуміти інтерпретацію як спеціально організований процес спрямований на виявлення змісту та сенсу музично-педагогічних текстів, сприймання музичних творів, а також результат їх розуміння та тлумачення.

Розглядаючи феномен інтерпретації на філософському рівні, вважаємо доцільним розкрити поняття «герменевтика», зважаючи на те, що це наука, яка активно впродовж століть вивчала питання інтерпретації, вчені розробляли загальні принципи і методи інтерпретації тексту та явищ буття. Такі дослідники, як Г. Гадамер [42], [44], П. Рікер [169], М. Хайдеггер [215], розкривають герменевтичне підґрунтя інтерпретації. До інтерпретації як категорії герменевтики звертались у своїх філософських творах ще за часів античності Арістотель, Платон, пізніше і Декарт.

Довідкова література визначає герменевтику (з грец. *Hermeneutikos* – роз’яснення, тлумачення) як мистецтво та теорію тлумачення текстів [29], [206]; теорію розуміння, осягнення смислу писемного і усного мовлення, знаків і символів, суджень, буття [17]; певні правила (методи, техніки) інтерпретації, мистецтво їх застосування [116]. Так, Ф. Бласс розглядає герменевтику як мистецтво розуміння усної або писемної мови взагалі, і особливо, творів давніх письменників [27].

Витоки герменевтики, як мистецтва і практики розуміння, перекладу і тлумачення, сягають стародавньої Греції за часів античності. Водночас, як зауважує Г. Волинка, разом із тлумаченням текстів вона була спрямована й на тлумачення всесвіту, оскільки в античній свідомості були розвинені як раціональні, так і міфологічні аспекти світобачення. Міфологічне сприйняття світу не розмежовувало природне і соціальне, а розглядало людину в єдності з природою [96].

Саме слово «герменевтика» походить від імені посланника «олімпійців», вісника богів у давньогрецькій міфології – Гермеса, який передавав і тлумачив «простим смертним» божественну істину. Як стверджує Н. Муле, Гермес мав здатність бачити речі по-новому. Його наукова галузь передбачала зміну та пошук виходу із складних заплутаних ситуацій [238]. Завданням герменевтики насамперед було тлумачення стародавніх текстів, а саме творів літератури та поезії. Так, Ф. Бласс указує на те, що в античній Греції мистецтво герменевтики проявлялось у майстерності трактування поем Гомера, розуміння та інтерпретація яких було нелегким завданням. Тому афінські шкільні вчителі повинні були навчитися, якщо не науковою мовою, екзигетикою тлумачити поняття, то, принаймні, простим поясненням – герменевтикою [27].

Як засвідчує наукова історична література, в епоху середньовіччя герменевтика була спрямована на тлумачення священних текстів, біблійських учинь. Цей період характеризується пануванням ідей Св. Августина, одного з Отців Церкви, теолога. Ж. Грондін називає його філософом, найвпливовішим серед сучасних герменевтів [235, с. 32]. Як стверджує Г. Гадамер, Августином було «закладено основні риси біблійної герменевтики, яка описує не методику теології, а способи переживання біблійного читання» [43, с. 389]. Саме Св. Августину належать перші семіотичні ідеї. Він вперше визначив герменевтичну категорію розуміння як перехід від знака до значення. Теолог уважав біблійний текст змістом, що закодований у знаках, які необхідно розкодувати. Августин

використовував принцип герменевтичного кола, який був відомий ще в античності, а саме: щоб зрозуміти Священе писання потрібно вірити в нього, а щоб повірити необхідно його зрозуміти [4].

Засновником герменевтики вважається німецький учений, філософ, теолог ХІХ століття Ф. Шлейєрмахер, який визначає її як мистецтво розуміння, як «взаємозв'язок правил розуміння». На думку Ф. Шлейєрмахера, герменевтика необхідна в незрозумілій ситуації й покликана усунути «бар'єри» для розуміння. Автором було виявлено основні принципи і методи герменевтичного аналізу: принцип діалогічності гуманітарного мислення; єдності граматичної та психологічної інтерпретацій; діалектичної взаємодії частини і цілого у процесі розуміння текстів; залежності розуміння від знання внутрішнього і зовнішнього життя автора твору; співтворчості (конгеніальності) автора й інтерпретатора. А також методи перекладу інтерпретатором несвідомого шару з життя автора в план знання та побудови інтерпретувальних гіпотез, що ґрунтуються на попередньому розумінні [239].

Відзначимо, що принцип герменевтичного кола у Ф. Шлейєрмахера дещо інший, ніж у його попередників. Справа в тому, що філософ виводить два різновиди «герменевтичного кола». Перший, традиційний для герменевтики, коли частина тексту співвідноситься з усім текстом як із цілим і з'ясовується сенс цілого щодо його частин. Другий – полягає в тому, що текст розглядається як частина, а культура, в якій він функціонує, розглядається як ціле. Тоді співвідношення між частиною і цілим набуває абсолютно іншого характеру. Розуміти окрему думку і весь твір у цілому можна, виходячи зі всієї сукупності «життєвих відносин» автора тексту [118].

Наслідуючи Ф. Шлейєрмахера, німецький учений, історик культури, філософ-ідеаліст В. Дільтей визначив герменевтику як процедуру, завдяки якій відбувається «реконструкція духа культур минулих епох і «розуміння» суспільних подій, виходячи із суб'єктивних намірів діячів» [73, с. 90]; «мистецтво розуміння текстово-фіксованих життєвих проявів» [208, с. 119].

Філософ уважав, що саме засобами герменевтики можна досягнути сенс, який був об'єктивно закладений у тексті та пов'язаний з особистістю автора.

За М. Хайдегером, герменевтична розмова ніколи не завершується. «Це коло не можна зводити до негативу й вишукувати шляхи для його запобігання [...]. Головне не вийти з кола, а правильно до нього ввійти» [217, с. 153].

Отже, операція герменевтичного кола у філософській герменевтиці передбачає не відтворення, а створення сенсу повідомлення, що відбувається у взаємодії двох горизонтів – тексту і його інтерпретатора.

За словами Г. Гадамера, герменевтика – це феномен, який характеризує людину з її здатностями мислити і розуміти. Науковець вказує на те, що завданням герменевтики є «прокладання містків крізь суспільний чи історичний простір, що ізолює один дух від іншого» [41].

М. Гротті навпаки характеризує герменевтику як комплекс «теорій, принципів, правил і методів, що зосереджуються не лише на текстах, а й на неписаних джерелах, як-от: діяльності, людей, подіях, різних життєвих ситуаціях – це спроба «прочитувати» їх у той спосіб, який дає розуміння. За словами вченого, сутнісно наше буття зумовлюється мовою. Саме тому ми здатні виявляти зміст людської поведінки й досягати тут принципового розуміння» [236, с. 37]. Інший учений – П. Рікер переконаний, що головною особливістю герменевтики виступає здатність до розгадування світових таємниць засобами текстів. На його думку, герменевтика не обмежується ні здійсненням об'єктивного структурного аналізу текстів, ані суб'єктивною екзистенціальною характеристикою авторів цих текстів; основним предметом її дослідження залишаються «світи», що відкривають ці автори, і тексти. Лише зрозумівши ці історичні світи, реальні і можливі, відкриті за допомогою мови, можна зрозуміти самих себе [170]. Саме тому Т. Крісіус розуміє герменевтику і як мистецтво інтерпретації текстів (у теоретичному сенсі – як теорію досягнення сенсу та чужої індивідуальності), і в широкому плані – як вчення про принципи

гуманітарних наук. Він визначає феномен інтерпретації як базове поняття наукового знання [231]. Суголосно з попереднім ученим А. Закірова характеризує герменевтику як загальнонаукову теорію і практику інтерпретації й розуміння письмово зафіксованих проявів життя людини, що заснована на розумінні реальності шляхом рефлексивного осмислення найбагатшого емоційно-духовного досвіду людства, представленого не тільки в науці, але й у релігії, мові, мистецтві, культурі загалом [89].

Особливого значення в контексті дослідження набуває музична герменевтика (це поняття в науковий обіг вперше увів Г. Кречмар) як: вчення про тлумачення змісту музичного твору [143], теоретичну дисципліну, що вивчає зміст і сутність музичних форм [19]; тлумачення сенсу, змісту музики; відправну точку для творчості музиканта-виконавця [26].

Зазначимо, що для формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики музична герменевтика відіграє суттєву роль, оскільки одним із її завдань є розкриття основного композиторського задуму на основі розуміння, «відчування» і осягнення сенсу твору, що інтерпретується. Отже, процес інтерпретації тісно пов'язаний із феноменом «розуміння».

У дослідженні розглядаємо розуміння не тільки творів мистецтва, а й на рівні міжособистісних відносин – взаєморозуміння (викладач – студент), а також, розуміння самого себе – саморефлексії, що є запорукою самовдосконалення та саморозвитку майбутнього вчителя музики.

Схарактеризуємо поняття «розуміння». Так, В. Дільтей визначає розуміння як «процес, у якому ми зі знаків, чуттєво поданих ззовні, пізнаємо певний внутрішній зміст» [78, с. 33]. Автор підкреслює: «Природу ми пояснюємо, а живу душу людини повинні зрозуміти» [75, с. 32]. Філософ тлумачить розуміння як «проникнення» суб'єкта у світ думок та переживань іншого суб'єкта. В. Дільтей відзначає, що для розуміння автора, реконструкції сенсу його тексту, подолання історичної, культурної, часової дистанції, по-перше, інтерпретатор повинен спиратися на власну свідомість, а, по-друге, психологічно відчувати автора й «вжитися» в події його світу [76].

Науковець позиціонує процес розуміння таким чином: «Тільки втримуючи зв'язок, я досягаю єдиного погляду на всі сцени, пізніше, однак, від них залишається лише каркас. Я наближаюся до споглядання цілого тільки через сприйняття його в пам'яті так, що всі моменти зв'язку сприймаються одночасно. Таким чином, розуміння стає інтелектуальним процесом найвищої напруги, який ніколи цілком не може бути реалізованим» [74, с. 152]. Отже, розуміння, на думку філософа, це процес, що відбувається в межах так званого «герменевтичного кола» – спочатку інтерпретатор повинен зрозуміти частини цілого, надалі відбувається розуміння цілого, потім вже більш глибоке й адекватне розуміння його частин [77].

М. Хайдеггер визначає розуміння як екзистенціал (особисте буття інтерпретатора), що має темпоральність і є обмеженим у часі. Вчений вважає, що інтерпретатор повинен перенестися в духовну атмосферу часу написання тексту, мислити не у своїх власних, характерних для його часу поняттях, а в поняттях епохи тексту. Тим самим у тлумаченні тексту досягається історична об'єктивність [216, с. 31].

Зазначимо, що Ф. Шлейермахер розрізняє два види розуміння: кількісне і якісне. Останнє означає обсяг окремих понять та їх взаємне відношення; кількісне ж розуміння зважає порівняльне значення цих елементів [239, с. 72]. Суголосно з ним Ф. Бласс у розумінні вбачає два боки, як-от: можна розуміння з погляду спільної мови, якою автор користувався, не створюючи її; і розуміння в дусі автора, наскільки він, користуючись цією спільною мовою по-своєму, видозмінює її й повідомляє їй відбиток своєї індивідуальності. При цьому, зазначає вчений, інтерпретатор повинен осмислити характер автора, а також перейнятися ще тим настроєм, під впливом якого писав автор [27, с. 71].

Найбільш ґрунтовно проблема розуміння з психологічного погляду була досліджена українським ученим, академіком Г. Костюком. Учений розглядає розуміння як структурований процес, етапами якого є: потреби і

мотиви розуміння; ознайомлення із фактами, відображення, усвідомлення об'єктивного змісту, складних зав'язків в об'єктах розуміння; цілеспрямованість, тобто спеціальні питання, цілі, завдання розуміння; пошук засобів розуміння, продуктивний, результативний бік цього процесу; емоційний аспект процесу розуміння. Автор зазначає, що у процесі розуміння різноманітно і своєрідно проявляється активність особистості, що дає можливість їй відобразитися цілісно [113, с. 221]. Г. Костюк наголошує на тому, що в успішному перебігу розуміння значну роль відіграє оволодіння суб'єктом методами і прийомами логічного мислення, діалектичною логікою, що необхідно для глибокого проникнення в сутність явищ, а також умінням аналізувати свій власний процес мислення, контролювати його течію, перевіряти його результати й застосовувати їх на практиці [113, с. 222].

На думку А. Брудного, розуміння виникає як індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості. Здатність розуміти природну і соціальну дійсність, інших людей і самого себе, тексти культури є підґрунтям існування людської свідомості. Автор зазначає, що розуміння виступає як привласнення знання і трансформація його до психологічного механізму, що регулює діяльність відповідно до вимог практики. А. Брудний наголошує на тому, що когнітивна функція розуміння полягає в тому, щоб знайти певне знання про дійсність і застосувати його; як результат розуміння знання стає частиною внутрішнього світу особистості і впливає на регуляцію її діяльності [33, с. 20; с. 27].

За словами Ю. Сенько, розуміння виступає способом, процесом, результатом, підсумком сприймання, як образ і діяльність, тому і виявляється у створенні чуттєвого образу, як звикання до нової ідеї, пояснення, уміння висловити знання природною мовою, знаходження спільного задуму, виявлення і подолання парадоксу, відповідь на запитання, аналіз ситуації «що було б, якщо ...», ступінь оволодіння значеннями, тлумачення, інтерпретація, осягнення вчинку або судження іншої людини. Автор вважає, що поняття, яке є близьким за змістом до поняття «розуміння» – це «сенс».

Розуміння розглядається ним саме як процес осмислення – виявлення і реконструкції сенсу, а також змістоутворення. Сенс відсутній поза розумінням [180, с. 7].

На думку Ю. Сенько розуміння є найважливішою складовою теоретичної і духовно-практичної діяльності, а розуміння текстів культури є виявленням їх змісту, оскільки розуміння пов'язане з поясненням, є методом пізнання, більше того, розуміння – це спосіб буття людини. В контексті обговорюваної теми автор істотно підкреслює, що розуміння має циклічний характер і що ця циклічність виявляється в особливості процесу розуміння – герменевтичному колі. Його сутність учений тлумачить таким чином: «Щоб зрозуміти сакральний, художній, науковий текст, його необхідно пояснити, але для його пояснення необхідно розуміння». І далі продовжує, що для розуміння цілого необхідно зрозуміти його окремі частини, для розуміння окремих частин необхідно мати уявлення про сенс цілого. Водночас можна зрозуміти частини цілого, мати уявлення про це вцілому, натомість не зрозуміти ситуації, що склалася. І тоді входження в герменевтичне коло не відбувається» [180, с. 103].

Щодо розуміння музичних творів, то В. Суханцева зазначає, що розуміння розпочинається з факту події і в музиці протікає в межах події – твору. Автор наголошує на тому, що розуміння в широкому значенні є інтерпретацією [194, с. 71].

Вважаємо, якщо в майбутнього вчителя музики не буде сформована інтерпретаційна культура, розуміння музичного твору та подальше його виконання зведеться лише до формального відтворення нотного тексту.

### **1.1.2. Інтерпретаційна культура майбутніх учителів музики, її характеристика**

Логіка дослідження потребує розглянути сутність поняття «культура». З погляду міждисциплінарного підходу, феномен культури є об'єктом



дослідження різних наукових напрямів. Так, з філософського погляду, культура (від лат. – виховання, освіта, розвиток) розуміється як специфічний спосіб організації та розвитку діяльності людини, представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі спеціальних норм [209, с. 293]. М. Бахтін тлумачить культуру як суто антропологічний феномен, який створюється багатою суб'єктивністю особистості, виявленням її людської природи в усьому розмаїтті її проявів. Як стверджує філософ, сприйняття людського буття, життя особистості може розглядатися лише в просторі культури, де зосереджено всі сенси людського буття: соціальні, емоційні, духовні, етичні тощо. Автор указує на те, що культура існує через спілкування, діалог різних культур; як форма вільного вибору людиною власного сенсу життя і відповідальності за нього; як творчість, продуктами якої є тексти і витвори людської діяльності [15].

За В. Біблером, феномен культури «пронизує» всі вирішальні події життя людей та їхню свідомість [24, с. 261].

У цьому зв'язку науковці розкривають такий феномен, як діалог культур. За словами М. Бахтіна, культура для суб'єкта виступає у вигляді форми самодетермінації індивіда в горизонті особистості, його життя, свідомості та мислення і вказує на те, що ця самодетермінація може виявлятися лише в діалозі [16, с. 289].

Аналогічної думки дотримується В. Біблер. Учений вважає, що діалогічне розуміння культури передбачає наявність спілкування із самим собою як з іншим, і є внутрішнім мікродіалогом. А спілкування з іншим через твір, текст передбачає мікродіалог у Великому часі культур [24, с. 20].

У розумінні М. Кагана культура є метадіяльністю, що виражається у закріпленні, відтворенні та переданні досвіду створення і здійснення різних форм життєдіяльності особистості, а також її результатів від однієї людини до іншої, від покоління до покоління. Учений виокремлює три площини існування культури: культуру людства, соціальну культуру та особистісну культуру [97]. І. Сухина визначає культуру як ціннісне ставлення людини до

дійсності, яке предметно втілюється і становить головний атрибут її буття. На його думку, культуру завжди можна схарактеризувати як антропогенну сферу індивідуальних та колективних цінностей, що визначає (як життєвий світ) смисложиттєвий зміст і світоглядний горизонт людського буття в його творчому вираженні, що призводить до створення культурних явищ як предметно втілених цінностей. За І. Сухиною, культура – це сфера творчої активності людської особистості; цільове проектування людського буття; створюваний людиною предметний світ артефактів; інтерсуб'єктна сфера людських відносин; система регуляції, що впорядковує людське буття; людська духовність, її культивування [195, с. 117].

У психологічній площині дослідники (О. Леонт'єв, А. Петровський, М. Ярошевський) розглядають культуру як ступінь досконалості, досягнутий в опануванні тієї чи тієї галузі знання або діяльності [126], [157].

З позиції культурологічного підходу О. Флієр зазначає, що культура, з одного боку, є предметом історії, сукупністю того, що може бути систематично описано (у вигляді тексту) і створює образ цілісного минулого, а з іншого – є сенсом історії, соціальним досвідом колективного життя і діяльності людей, значущість якого заслуговує того, щоб обов'язково бути систематично описаним в якості історії [212].

Ю. Лотман наголошував на тому, що культура зберігає і передає інформацію, при цьому постійно збільшуючи її обсяг. Учений зазначає, що культура одночасно повинна бути структурою і не бути нею, виступати в одних проєкціях як організована за єдиним принципом ієрархічна структура, в інших – як сукупність структур, організованих за іншими принципами, в третіх – як сукупність організації і неорганізації [133, с. 437].

В аспекті філології Н. Толстой та С. Толстая розглядають культуру як ієрархічно організовану систему різних кодів, вторинних знакових систем, що використовують різні формальні і матеріальні засоби для кодування одного і того самого змісту, що зводиться в цілому до «картини світу», до світогляду певного соціуму. Ці різні коди, як зазначають автори, виявилось

можливим співвідносити один з одним способом перекладу з мови на мову через загальний для них змістовий план [203, с. 5–14].

З педагогічного погляду, культура є сукупністю матеріальних та духовних цінностей, які були створені і створюються людством у процесі суспільно-історичної практики, які характеризують історично досягнений щабель у розвитку суспільства [192, с. 363].

В. Сластьонін розуміє культуру як творчість, з усіма характеристиками творчого акту, яка завжди розрахована на адресата, на діалог, в якому засвоєння її є процесом особистісного відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання і співтворчості [185]. За О. Савченко, вчитель, який є суб'єктом педагогічної культури, орієнтується на розвиток суспільства, ставить вимоги до власної діяльності й діяльності майбутнього фахівця, повинен створити умови для переходу особистості студента з рівня «носія культури» на рівень «суб'єкта культури» [176].

Найбільш суттєвими ознаками культури Г. Коджаспірова виокремлює: глибоке, усвідомлене і шанобливе ставлення до спадщини минулого; здатність до творчого сприйняття, розуміння, перетворення дійсності в тій чи тій сфері діяльності і відносин. Учена розуміє культуру як результат найрізноманітніших досягнень людства: матеріально-технічних, що забезпечують реальність існування; духовних, що дозволяють людям стати суб'єктами власного життя; гігієнічних, що роблять людину паном своєї природи; соціальних, що оформляють суспільні відносини; просторово-середовищних, що фіксуються у формах влаштування життя; індивідуально-психологічних, що наділяють людину здатністю нести в собі автономний світ [103, с. 150].

Таким чином, дослідники визначають культуру як: специфічний спосіб організації та розвитку діяльності людини, представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі спеціальних норм; творчість, продуктами якої є тексти і витвори людської діяльності; ціннісне ставлення людини до дійсності; ступінь досконалості, досягнутий в опануванні тієї чи

тієї галузі знання або діяльності тощо.

Перейдемо до розкриття сутності інтерпретаційної культури. Так, на думку Н. Телишевої, інтерпретаційна культура – це невід’ємна частина інформаційної культури педагога, оскільки заснована на роботі з інформацією в будь-якому її прояві. Науковець вважає, що будь-яка інформація, яка передається тим чи тим способом, завжди має відтінок особистісного, інтерпретаторського, авторського суб’єктивного бачення. Тому тлумачень одного і того самого явища – безліч. Проблема орієнтації в інформаційному потоці визначає нову функцію вчителя – навчити своїх учнів розбиратися в її інтерпретаціях [198].

Інтерпретаційна культура, за М. Корноуховим, це інтегративна професійно-особистісна якість, необхідний елемент успішної соціалізації майбутнього фахівця. Вчений визначає інтерпретаційну культуру як «інтерпретаційне культуротворення» і вважає його результатом народження нового сенсу, який виявляється в усіх структурних компонентах професійної діяльності вчителя музики. М. Корноухов вважає, що інтерпретаційна культура – це поняття, що включає в себе інтерпретаційні й виконавсько-перетворювальні якості, систему ціннісних орієнтацій, комплекс особистісних проявів індивідуального характеру, рівень набутих знань і вмінь, мотиваційну готовність і потребу у творчій діяльності [110]. Важко погодитися з таким визначенням. На наш погляд, мотиваційна готовність – це складне утворення і не може виступати в якості складника інтерпретаційної культури. Водночас погоджуємося з позицією М. Корноухова, що в музично-педагогічній освіті інтерпретаційна культура є своєрідною фундаментальною, інтегративною якістю, що вбирає в себе весь комплекс необхідних знань і вмінь, що стосуються не тільки інструментально-виконавської підготовки, низки суміжних музичних дисциплін та інших видів мистецтва, а й найважливіших особистісних якостей. Виходячи з цього, інтерпретаційна культура здатна виступати особливим механізмом, який орієнтує студента

спочатку в навчальній, а пізніше і в професійній діяльності, озброюючи його не тільки необхідними знаннями та вміннями, а й системою цінностей, критеріями відбору та оцінкою інформації, різними методами і рівнями пізнання, тобто досить широким методологічним інструментарієм. Таким чином, інтерпретаційна культура як синтезуючий комплекс особистісних властивостей, спеціалізованих знань і вмінь, стає для майбутнього фахівця ключовою професійною якістю, що визначає рівень і успішність його педагогічної діяльності [110].

Учитель музики з високим рівнем інтерпретаційної культури – це фахівець, який має знання з філософії, психології, а також багатьох суміжних музичних галузей, володіє інструментальними, диригентськими, вокальними вміннями та навичками, солідним «музично-слуховим багажем», який прагне до реалізації власного «Я» в цілісному довколишньому світі, а не тільки у своїй професійній діяльності. Вчитель музики, в якого сформована інтерпретаційна культура, адекватно задуму авторів інтерпретує та розуміє твори мистецтва.

Інтерпретаційну культуру майбутніх учителів музики визначаємо як цілісне інтегративне утворення, яке виражається в розумінні та тлумаченні музично-педагогічної дійсності в усій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, що відображає систему цінностей, включає комплекс професійних знань, музично-виконавських умінь та навичок, а також творчий досвід, які спрямовані на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів.

Зазначимо, що інтерпретаційна культура завжди проявляється в діяльності вчителя (людини, особистості, фахівця), зокрема і в інтерпретаційній діяльності. З'ясуємо сутність поняття «інтерпретаційна діяльність».

Діяльність розглядається як активна взаємодія з довколишньою дійсністю, у ході якої жива істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт й задовольняє в такий спосіб свої потреби [154]; система

дій та операцій, об'єднаних єдиним мотивом і метою [120]. О. Леонт'єв визначає діяльність як молярну, що не є адитивною, одиницю життя тілесного, матеріального суб'єкта; у вузькому сенсі – як одиницю життя, опосередковану психічним відображенням, реальна функція якого полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта в предметному світі. Тобто діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток. Учений зазначає, що діяльність є сукупністю процесів реального буття людини, яке опосередковано свідомим відображенням [126].

М. Петренко досліджує інтерпретаційну діяльність у галузі виконавського музичного мистецтва і виокремлює в ній процес досягнення предмета тлумачення (музичного твору), результатом якого є індивідуально-особистісна виконавська реалізація [156].

Під музично-інтерпретаційною діяльністю О. Котляревська розуміє особливу форму діяльності особистості, яка є специфічним способом ставлення до мистецтва й культури та характеризується творчо-перетворювальною спрямованістю на конкретний предмет – музичний твір. Це виявляється передусім у поступовому включенні останнього в коло актуальної в цей історичний момент культури в цілому й культури окремого індивіда, зокрема [114].

Ми погоджуємося з думкою О. Савченко, що поняття «культура» і «діяльність» історично взаємозумовлені. Як зазначає автор, аналіз еволюції людської діяльності, її диференціація та інтеграція дозволяє спостерігати адекватний розвиток культури. Натомість культура, що є універсальною характеристикою діяльності, зумовлює спрямованість того чи того виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів. Беручи за основу погляди О. Савченко щодо педагогічної культури, можемо стверджувати, що будь-який суттєвий результат педагогічної, практичної, музичної, інтерпретаційної діяльності певним чином впливає на розвиток інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики. У процесі кожної з

цих діяльностей поновлюються цінності, вдосконалюються зразки культури, змінюються її якісні та кількісні характеристики [176].

У такий спосіб, під час виконання інтерпретаційної діяльності формується інтерпретаційна культура майбутнього вчителя музики. Вважаємо, що це формування повинно відбуватись у герменевтичному середовищі, оскільки герменевтика досліджує процеси інтерпретації.

За результатами аналізу поглядів учених (Н. Ананьїна, М. Корноухов, М. Петренко, О. Ядровська та ін.) виокремимо такі етапи інтерпретаційної діяльності: сприйняття твору; його аналіз та розуміння; власне інтерпретація твору (його виконання). При цьому, відзначимо, що феномен інтерпретації в музичній педагогіці тотожний за значенням поняттю «виконання». За Г. Нейгаузом, до структури виконання музичного твору входять такі елементи: те, що виконується; виконавець та інструмент, як засоби втілення; виконання. Автор наголошує на тому, що наявність цих елементів виконавського мистецтва надає можливість досягти високого художнього рівня музичної інтерпретації [144, с. 11].

На підставі вищезазначеного доходимо висновку, що інтерпретаційна культура формується під час інтерпретаційної діяльності.

Необхідно зазначити, що інтерпретаційна культура співвідноситься з поняттям «культура», як часткове до загального, в музично-педагогічному процесі багато в чому формує професійну культуру фахівця, визначаючи зміст не тільки його майбутньої педагогічної діяльності, а й систему життєвих цінностей та принципів. Інтерпретаційна культура є невід'ємною частиною професійно-педагогічної культури.

Як стверджує В. Сластьонін, професійно-педагогічна культура – це системне утворення, що включає в себе низку структурно-функціональних компонентів, що має власну організацію, вибірково взаємодіє з довколишнім середовищем і володіє інтегративним властивістю цілого, що не зводиться до властивостей окремих частин. Дослідник указує на те, що одиницею аналізу професійно-педагогічної культури виступає творча за своєю природою

педагогічна діяльність [183].

Логіка дослідження потребує розвести поняття «музичний текст» і «музичний твір». Так, М. Бахтін вважає, що текст є «атомом спілкування», через який можна вивчити особистість, яка його створювала і виокремлює такі його форми: живе мовлення людини; мова, відбита на папері чи іншому носії (площині); будь-яка знакова система (іконографічна, безпосередньо речова, діяльнісна тощо). У всіх зазначених формах текст виступає у вигляді спілкування різних культур. Як указує автор, текст несе сенс минулих і наступних культур, завжди має діалогічний характер, оскільки завжди спрямований на іншого. І ця особливість тексту прямо вказує на його контекстне оточення, яке робить текст твором. Для того, щоб текст був зрозумілим, він повинен мати внутрішню логіку сенсів, закладених у ньому, бути побудованим у системі мови і жанрової традиції культури. Також, на погляд ученого, текст буде зрозумілий тому, хто його сприймає, за умов наявності в автора та інтерпретатора орієнтовно однакового світогляду [16].

Учений стверджує, що текст або твір є діалогічною зустріччю двох особистостей, занурених у нескінченний культурний контекст. При цьому розуміння будь-якого тексту включає в себе такі етапи: сприйняття тексту; впізнавання і розуміння значення в певній мові; впізнавання і розуміння в контексті певної культури; активне діалогічне розуміння. Також автор зазначає, що розуміння твору призводить до розуміння сенсу буття людини в контексті культури в її спрямованості, спілкуванні, прояві уваги до іншого [16, с. 289–290]. На думку В. Біблера, текст, який тлумачиться як твір, «живе контекстами, весь його зміст тільки в ньому, і весь його зміст – поза ним, тільки на його кордонах, в його небутті як тексту» [23, с. 76].

Як стверджує Ф. Бласс, «можна розуміти твір просто на підставі знання даних і обставин, серед яких жив автор і які на нього впливали; і можна розуміти його в дусі самого автора, якщо стати на його позицію і засвоїти його погляд на факти» [27, с. 84].

Той, хто хоче розуміти тексти культури, за словами С. Квіта, більшою



чи меншою мірою виступає як читач і критик цих текстів. Часом це просто читач, а подекуди – «активний читач», який не лише читає тексти, а й має що повідомити іншим про них, створюючи критичні, тобто, на певний погляд, вторинні тексти культури» [101, с. 12]. Ми суголосні з думкою С. Квіта про те, що результатом герменевтичної розмови, в якій можуть брати участь не тільки співрозмовники, а й текст і його інтерпретатор, є не лише розуміння іншого, не лише взаєморозуміння як результат спільного пошуку істини. Результатом такої розмови обов'язково є самопізнання і саморозуміння [101, с. 9].

А. Брудний визначає текст як механізм, що керує процесом розуміння [33, с. 147]; дійсність, орієнтовану на те, щоб її розуміли. Автор зазначає, що, з одного боку, текст зберігає найважливіші якості об'єктивно реального: матеріальний носій змісту, даний нам у чуттєвому сприйнятті, не залежить від нашої волі або свідомості, з іншого боку, текст поєднує незмінюваність матеріального носія сенсу зі зміною самого цього сенсу в процесі розуміння, у процесі діяльності [33, с. 118]. Сенс – це те, що звужує коридор можливостей, обмежує їх число; що створює перехід від сьогодення до майбутнього, або від минулого до сьогодення [33, с. 124].

За Ю. Сенько, текст – це ланка в ланцюзі культури, її фрагмент, «зв'язок» автора тексту і читача, що передбачає «поєднання» в собі пояснення і розуміння [180, с. 11]. Автор переконаний, що в педагогічних текстах минулого і сучасності можливо виявити цінності, оскільки відбувається не «обмін» інформацією, а «відкриття» через текст Іншого (авторів уривків) своїх систем цінностей, своїх переконань, своєї вільної позиції [180, с. 125]. На думку Ю. Сенько, через роботу з текстом осмислюється сама педагогічна діяльність: усвідомлюються професійні цінності, зароджується позиція майбутнього вчителя, який не тільки ставить запитання іншим (учням), а насамперед запитує самого себе [180, с. 138]. Принципові відмінності гуманітарного підходу до тексту: індивідуальність і неповторність кожного прочитання, одночасне співіснування нескінченної

кількості «правильних» поглядів, необхідність створення ситуації «діалогу інтерпретацій», який збагачує сенсову зрозумілість твору, обов'язкове емоційне налаштування на творчість, яка у принципі не має негативного результату, підкреслена рівність позицій усіх учасників інтерпретації [180, с. 139].

На погляд А. Закірової, текст є предметом педагогічної герменевтики як науки та мистецтва, теорії і практики інтерпретації й розуміння педагогічного знання. Дослідниця розглядає текст як знакову систему, яка є носієм смислової інформації і має мовну природу. На думку А. Закірової, текст виступає в якості даності культури, що освоюється; є результатом інтелектуальної та духовної діяльності кожної особистості, що інтерпретує накопичений людством досвід. На погляд науковця, логіка інтерпретації педагогічного тексту на підставі герменевтичного підходу є перекладом уявного змісту в знакову форму, в мовне вираження як спіралеподібний поступальний рух у пояснювальному розумінні: від загального до конкретного й від конкретного до загального; від педагогічних явищ – до науково-педагогічних фактів, і, навпаки, від наукових понять – до художньо-естетичних образів; на основі поєднання проектування і рефлексії, перспективи з ретроспективою наукового пошуку [90].

З філологічної позиції, Л. Ходякова вказує на те, що культура, як семіотичне явище, складається з текстів, що представляють собою одиниці нижчого рівня. При цьому, текст є формальною одиницею культури. Текст і культура є семіотичними (знаковими системами), здатними зберігати та передавати соціально-значущу інформацію. Автор зазначає, що діалогічність природи тексту і культури не допускає їх однозначної інтерпретації, внаслідок чого високохудожні твори мистецтва та вербальні тексти не втрачають своєї актуальності вродовж багатьох десятиліть і століть. Здатність до інтерпретації властива і культурі і тексту, оскільки будь-який об'єкт культури і текст людина може переосмислити, переоцінити, витлумачити з позиції свого часу й індивідуального бачення [219, с. 77].

Щодо музичного твору, то на думку В. Суханцевої, він у будь-якому разі є текстом, але не кожен текст є твором. Автор визначає текст як інформацію, що виражається і передається за допомогою комплексу специфічних музичних засобів (ритмо-інтонації, гармонії та ін.); як «відкрите повідомлення» культури, її локалізований і одночасно рухомий фрагмент. При цьому, як указує В. Суханцева, рух (буття, функціонування) тексту в культурі зумовлено механізмами культурної трансляції, завдяки якій тексти культури утворюють мета-текст – власне простір культури та її смисложиттєвих цінностей. З такого погляду музичний текст має універсальні функції будь-якого культурного тексту незалежно від його мовної специфіки. Межами розуміння певного тексту виступають культурно-історичні традиції, які мають не тільки музичний, але й загальнодуховний (філософський, науковий, світоглядний тощо) зміст. Також, дослідниця вказує на те, що текст у музичній практиці розуміють як жорстку знакову фіксацію авторського задуму, тобто нотний текст; як те, що розкриває зміст музичного твору як певного повідомлення, смислової та образної інтенції [194].

Натомість, за В. Суханцевою, феномен «твір» має цілком історичну зумовленість, що охоплює явища авторської індивідуальної композиції. Він як явище і категорія музичного процесу передбачає наявність авторства, суворо фіксованого звукозапису, адекватного відтворення у сприйнятті та інтерпретації. Музичний твір виступає як текстуальна єдність, при цьому гарантами останнього є стилістична і композиційна унікальність; у кінцевому рахунку, відтворення авторської концепції, значення якої накладає обмеження на ступені свободи сприйняття або ж культурної трансляції. Ми погоджуємося з думкою В. Суханцевої, що текст як твір передбачає не просто переклад запису у звуко-часову форму, а щоразу перетворення останньої, тобто виконання. У зв'язку з цим опозиція «текст – контекст» у музиці на рівні твору реалізується через стадію виконавства у значенні інтерпретації (останнє притаманне тільки музиці і не є обов'язковою умовою

для будь-якого іншого виду художньої діяльності). Твір як зафіксований текст відчуває на собі дію контексту саме засобами інтерпретації. Остання забезпечує відкритість і рухливість тексту, його включення в простір актуальних соціокультурних сенсів [194].

Майбутній учитель музики, який володіє інтерпретаційною культурою, вміє виявляти зміст, поетичний сенс та художній образ музичного твору. Г. Нейгауз відзначає багатовимірність музичного твору і розглядає його як продукт, у якому переплітаються національні, історичні, етичні, естетичні та ін. показники, які формують цей твір, а в більш вузькому і спеціальному значенні – його стильову специфіку. Остання є прямим і неопосередкованим об'єктом музично-педагогічної майстерності та інтерпретаційної культури, а також є предметом творчого інтересу вчителя музики [144, с. 16].

В. Суханцева зазначає, що стосовно музики, сенс відображається у змістово-образній сфері музичного твору через активне перебування в потоці музичного часу, в поле якого і стимульоване яким відбувається смислотворення. Відтак, за словами вченої, музичний сенс глибоко специфічний і самодостатній, водночас універсальний як сенс культури. Занурюючись у генезисні (і прагенезисні) структури становлення людської темпоральності, щоразу продукуючи в кожному своєму прояві всю історію часотворення і часовідчування в культурі, «музичний сенс є вищий збіг індивіда з ціннісно усвідомлюваною процедурою його власного буття» [194, с. 52].

У дослідженні розглядаємо текст як культурний код, який повинен розшифрувати інтерпретатор. Тому, вважаємо потрібним розкрити сутність цього поняття. Так, А. Усманова тлумачить код як знакову структуру; правила поєднання, впорядкування символів, або як спосіб структурування; okazіонально взаємозначну відповідність кожного символу якомусь одному значенню [206, с. 364].

У межах семіології У. Еко зазначає, що актуалізація коду здійснюється під час переходу від світу сигналів до світу сенсів, під яким слід розуміти

значущі форми, що організують зв'язок людини зі світом інформації, світом ідей, образів і цінностей певної культури. Автор зазначає, що інформація, що міститься в тексті культури, співвідноситься з рівнем уміння особистості володіти мовою культури і з рівнем вміння вибудовувати комунікативні зв'язки. Загальний зміст тексту культури, який отримують із кодової системи, складається з безліч типів зв'язків, що утворюються в семіотичній системі. Здатність коду впорядкувати знакову реальність дозволяє здійснити комунікацію, оскільки код є системою ймовірностей, яка накладається на рівноймовірність вихідної системи, забезпечуючи тим самим можливість комунікації [228, с. 44].

У межах культурології Р. Д'Андрад визначає культурний код як спосіб збереження і трансляції культурної інформації, аналог культурної пам'яті. Автор зазначає, що покоління людей забезпечене інформацією, яка символічно закодована і культурно транслюється [232, с. 88–89].

За визначенням Н. Сімбірцевої, код культури це сукупність знаків та їх комбінацій всередині історико-культурного періоду, яка отримала вербальне і невербальне вираження в текстах культури, що володіє інтерпретативною стійкістю в просторово-часовому континуумі та зберігає комунікативний потенціал на рівні особистісного сприйняття і соціально-культурних практик [181, с. 161].

Філолог В. Телія визначає код культури як «таксономічний субстрат її текстів, що є сукупністю окультурених уявлень про картину світу того чи того соціуму – про природні об'єкти, артефакти, явища, які входять до її складу, про дії і події, що виокремлюються в ній, ментофактах і властивих цим сутностям їх просторово-часових або якісно-кількісних вимірах» [197, с. 20–21].

Інші дослідники (Г. Аванесова та І. Купцова) зазначають, що коди в культурі складають впорядковану кількість взаємопов'язаних між собою розпоряджень, стандартів, обмежень і настанов по відношенню до різних видів діяльності (комунікативної, освітньо-технологічної, семантичної,

аксіологічної, пізнавальної, естетичної), центральну ланку яких становить безліч знаків (символів), смислів та їх комбінацій. Науковці визначають такі характеристики культурного коду, які необхідно враховувати у процесі читання тексту культури: знаковість, предметність, ідеальність. Автори вважають, що культурний код виробляється в межах певної епохи і може змінюватися [3].

Таким чином, учитель музики, який володіє інтерпретаційною культурою, повинен уміти інтерпретувати музичні та педагогічні тексти, що складаються із системи кодів культури, виявляючи їх сенс.

Уважаємо необхідним висвітлити проблему професійної підготовки майбутніх учителів музики. Питанням професійної підготовки вчителів займалися такі педагоги, як: І. Богданова, А. Богуш, І. Зязюн, З. Курлянд, О. Піскунов, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Соловей, Р. Хмелюк та ін.

Так, довідкова педагогічна література визначає підготовку як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [171, с. 321].

Ю. Киричков розуміє професійну підготовку як цілеспрямований процес у вищому навчальному закладі, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків [102, с. 153].

О. Шикирінська визначає підготовку студентів у вищому педагогічному закладі як сукупність набутих у процесі навчання загальнотеоретичних, спеціальних мистецьких і педагогічних знань, практичних умінь та навичок, результатом якої є сформована готовність майбутнього учителя до здійснення педагогічної діяльності в освітніх закладах загалом та художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів [222].

У музичній освіті проблема професійної підготовки висвітлена в працях Є. Абдуліна, Д. Лісуна, А. Линенко, Д. Ніколаєва, О. Олексюк, Г. Падалки, Я. Палфьорова, О. Рудницької, Г. Ципіна, О. Щолокова та ін.

Г. Падалка наголошує на тому, що досягнення єдності художньо-фахової і загальнопрофесійної підготовки студентів є актуальним питанням, оскільки спрямування підготовки має визначити не відокремлене від завдань майбутньої професійної діяльності формування художніх знань, умінь та навичок, а їх органічне взаємопроникнення, сплав, інтеграцію. Ми погоджуємося з думкою автора про те, що обмеження фахової підготовки виключно мистецьким спрямуванням та ігнорування потреб майбутньої професії призводить до того, що знання, вміння і навички, яких набувають студенти під час навчання на відповідних факультетах, мають абстрагований, зовнішній характер стосовно майбутньої професії, мало узгоджуючись із реальними завданнями практичної роботи [152, с. 250–251].

Оскільки формування інтерпретаційної культури відбувалося у процесі професійної підготовки у ВНЗ, визначимося з розумінням означеного феномена. Під професійною підготовкою майбутніх учителів музики будемо розуміти цілеспрямований процес навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі, спрямований на формування системи знань, умінь і навичок у площині інтерпретаційної культури, а також відповідних рис особистості, значущих для означеного контингенту фахівців.

Отже, формування інтерпретаційної культури у майбутніх учителів музики можливе, якщо у процесі їхньої професійної підготовки вони будуть озброєні певною сумою теоретичних знань, що містять у собі відомості про автора музичного твору (про композитора взагалі, особливості епохи, в яку жив композитор, взаємозв'язок автора та епохи, творчість цього автора); про музичний твір (музика вокальна як звучання живої природи, музика інструментальна як звучання мертвої природи); основні характеристики твору (ритм, мелодія, гармонія, поліфонія, форма, тембр, забарвлення, характер); знаннями щодо техніки виконання музичного твору (музична

термінологія, «загальний музичний образ» у музичному творі, засоби виразності виконання); вмінням сприймати музику [153, с. 65].

## **1.2. Компонентно-структурний аналіз інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки**

В якості структури інтерпретаційної культури було обрано такі компоненти: аксіологічний, рефлексивний, когнітивно-операційний та особистісний.

Схарактеризуємо аксіологічний компонент. Проблема цінностей вважається міждисциплінарною проблемою, оскільки вона є предметом вивчення філософії, аксіології, психології, педагогіки, соціології, етики, естетики. Аксіологія (від ахіо – цінність, logos – слово, вчення) як вчення про цінності є одним із наймолодших розділів філософії і досліджується багатьма вченими (В. Андреева, С. Анісімова, О. Здравомислов, М. Каган, В. Ольшанський, І. Сухина, В. Тугарінов та ін.).

Цінності в житті людини відіграють важливу роль, виступають ментальним посередником у відносинах особистості з собою і світом, а також у вигляді значень людського життя, з тих позицій, за яких воно усвідомлюється, оцінюється, рефлексивно осмислюється, стає доцільно-дієвим. Цінності під час своєї реалізації перетворюються на норми, отже, можемо говорити про нормативно-ціннісну систему, що характеризується вищою цінністю і має власну ієрархію. Цінності містять телеологічні (від грец. teleos – ціль) настанови, тому допомагають особистості визначити цілі, які є узгодженими з її діяльністю. Відтак, можемо стверджувати, що інтерпретаційна культура як сфера певних цінностей здатна цілеспрямовувати та проектувати поведінку і музично-професійну діяльність майбутнього вчителя музики.

У науковій літературі, зокрема у філософській, можемо спостерігати різні підходи до визначення цінностей. Останні розглядаються як ідеали



суспільної та особистісної діяльності (матеріальні та духовні цінності), як специфічне явище свідомості тощо [116]. Так, В. Тугарінов наголошує на тому, що цінності – це не тільки те, що існує, але і те, що потрібно здійснити. Філософ виокремлює три групи цінностей: матеріальні (техніка, їжа, одяг); соціально-політичні (рівність, безпека, справедливість, воля, громадський порядок); духовні (наука, освіта, мистецтво) [204, с. 15–16].

І. Сухина визначає цінності як «ідеальні моделі» людської діяльності, які здатні порівнювати наявну дійсність згідно з тими цінностями або ціннісними уявленнями, що її мотивують. Філософ підкреслює, що цінності виступають взаємозв'язком людської суб'єктивності з об'єктивною дійсністю, тобто вони мають суб'єкт-об'єктний характер. Учений зазначає, що цінностям властива деонтологічна особливість (від грец. *deontos* – належне), завдяки якій вони вносять у сенсовий горизонт те, що людина сприймає, ідеаційний компонент повинності – деяке «як повинно бути», актуалізуючи творчий потенціал людської свідомості й мислення [195, с. 117–118].

Як відомо, інтерпретаційні процеси пов'язані з тлумаченням текстів різного значення, тому аксіологічний аспект інтерпретаційної культури спрямований на семантичне дослідження, що акцентує увагу на сенсі знакових систем. І. Сухина, зазначає, що в семантичному плані цінність розуміється як антропоморфний смисл (або значення), що виступає ініціюючим і керівним началом усіх форм свідомої активності людини і свідомо-мотивованої діяльності, яка базується на них [195, с. 115].

Психологи (І. Бех, Б. Братусь, Д. Леонтьєв, А. Маслоу) вважають, що система цінностей детермінує поведінку особистості впродовж життєвого шляху. Так, А. Маслоу розглядав проблему цінностей, підкреслюючи зв'язок психології з філософією. Він вважає, що філософською основою цінностей є вільний вибір, що власне і є цінністю [139, с. 479 ].

За словами М. Заброцького, цінності це те, що надає особливий позитивний життєвий сенс, те, що людина особливо цінує в житті [88].

На думку Б. Братуся, цінності це загальний сенс життя, усвідомлений і прийнятий людиною, а особистісні цінності – усвідомлені, відрефлексовані, найбільш загальні сенсові утворення. Психолог вважає, що життєві цінності, впливаючи на людину, детермінують її поведінку [32].

І. Бех переконаний, що цінності можна схарактеризувати як «індикатори розвиненої особистості, за допомогою яких вона пізнається» [22, с. 10]. На думку Д. Леонт'єва, цінності виступають інтегративною основою як для окремо взятого індивіда, так і для будь-якої малої чи великої соціальної групи культури, нації, нарешті, для людства в цілому [127].

Теоретичні засади педагогічної аксіології досліджували такі вчені, як Н. Асташова, Є. Бондаревська, В. Додонов, В. Кан-Калік, В. Огнев'юк, Ю. Сенько, В. Сластьонін та ін. На переконання вчених, стрижневим поняттям педагогічної аксіології є «аксіосфера» – світ цінностей і «ціннісна орієнтація».

Учені доводять, що інтерпретація залежить від сформованості аксіологічної сфери особистості. Як зазначає В. Кан-Калік, якщо інформація є цінною для суб'єкта і викликає в нього емоційні переживання, то вона має високий рівень перетворення. Цінною інформація вважається тоді, коли вона сприяє досягненню визначеної мети. Під час інтерпретації така мета виявляється у знаходженні оригінального рішення, яке і є цінним [98].

Ми суголосні з думкою С. Кульневича, що мета аксіологічного компонента полягає у введенні тих, хто навчається, до світу цінностей, а також наданні допомоги у виборі особистісно-значущої системи ціннісних орієнтацій, особистісного сенсу [121, с. 45].

Н. Асташова, розкриваючи сутність педагогічної аксіології, виокремила низку функцій, які вона виконує, а саме: смислоутворювальна, орієнтаційна, нормативна, регулятивна, контролювальна, а також принципи педагогічної аксіології (гуманізму, комплексності, динамізму ціннісних орієнтацій, емоційної відкритості, ієрархічності) [10, с. 10].

У зв'язку з тим, що інтерпретаційна культура входить до складу

педагогічної культури, виникає потреба розглянути педагогічні цінності. Педагогічні цінності, на думку В. Сластьоніна, є відносно усталеними орієнтирами, за якими педагоги, вчителі зіставляють власне життя і педагогічну діяльність. Кожен педагог, опановуючи ідеї та концепції, набуваючи знання та вміння, що складають гуманістичну технологію педагогічної діяльності, актуалізує частину тих професійних і педагогічних цінностей, що є для нього життєво та професійно необхідними [183, с. 35].

Науковець вважає, що суб'єктивне сприймання і присвоєння вчителем загальнолюдських культурно-педагогічних цінностей визначається багатством його особистості, спрямованістю професійної діяльності, професійно-педагогічною самосвідомістю, особистісною педагогічною системою і відображає, в такий спосіб, внутрішній світ людини [183, с. 34].

В. Сластьонін стверджує, що педагогічні цінності, які одночасно є і умовою, і результатом відповідної діяльності, мають різні рівні існування:

- соціально-педагогічний, який є сукупністю ідей, норм та правил, які регламентують діяльність суспільства у сфері освіти;

- професійно-груповий – сукупність ідей, концепцій, норм, які регулюють і спрямовують педагогічну діяльність у межах визначених освітніх інститутів; ці цінності є орієнтирами педагогічної діяльності в певних професійних групах (вчителі школи, ліцею, гімназії; педагоги коледжу, технікуму, університету);

- індивідуально-особистісний – цінності як складні соціально-педагогічні утворення, в яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, настанови та інші світоглядні характеристики особистості вчителя, які складають систему його ціннісних орієнтацій [183, с. 35–36].

Ю. Сенько вважає, що професійна педагогічна діяльність педагога є сукупністю специфічних педагогічних цінностей, які є особистісно значущими для сприйняття іншого і самого себе [180, с. 100].

Серед усього різноманіття педагогічних цінностей, до складу аксіологічного компонента було включено моральні, етичні, духовні та

гуманістичні цінності. Це пов'язано з тим, що вчитель музики повинен ставитися до своїх учнів як до суб'єктів, враховуючи їх погляди, думки, а також розвивати в них духовну сферу, яка, у свою чергу, відіграє велику роль в інтерпретації музичних творів.

У музикознавчих та музично-педагогічних роботах проблема цінностей розглядалася Е. Абдулліним, Л. Арчажниковим, Г. Нейгаузом, О. Олексюк, Г. Падалкою, М. Каганом, Б. Целковніковим, Г. Щербаковою, О. Щолоковою та ін. Вчені-музикознавці ХХ ст. (Б. Асаф'єв, О. Лосєв, В. Медушевський, Б. Яворський та ін.) ставилися до музичного мистецтва як до носія цінностей, розуміли його як вираження художнього світовідношення, як джерело ціннісних орієнтацій, які народжуються в процесі його (музичного мистецтва) осягнення.

Так, Г. Щербакова зазначає, що аксіологічний підхід до проблем музично-педагогічної освіти висуває необхідність аналізувати і загальні закономірності розвитку музичного мистецтва як носія цінності, і процес формування системи ціннісних орієнтацій в музично-педагогічній освіті, досліджувати можливі шляхи проникнення філософської теорії цінності в процес методологічного оснащення музично-педагогічної освіти, розглядати вплив ціннісних парадигм на практичну діяльність вчителя музики [227, с. 5].

Аксіологія музично-педагогічної освіти виступає як теорія орієнтацій особистості у світі музично-педагогічних цінностей, вона є потужним ресурсом осмислення музично-педагогічної освіти як єдиного комплексу, що перетворює систему знань (світорозуміння) через ціннісне осмислення (світовідношення і світоосмилення) у світогляд як систему цінностей. Г. Щербакова вважає, що в музично-педагогічному процесі формування цінностей створює фундамент для особистісної музично-педагогічної світобудови, для творчого професійного світомоделювання як подальшого визначення музично-педагогічного простору відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів майбутнього вчителя музичного мистецтва [227].

Проаналізувавши погляди вчених, вважаємо, що для формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики важливим є цілеспрямоване збагачення їхньої системи цінностей. Оскільки культура є носієм цінностей, це висуває необхідність приділити особливу увагу аксіологічній сфері розвитку особистості майбутніх учителів музики.

Аксіологічний компонент у контексті дослідження розглядаємо як систему морально-етичних, духовно-гуманістичних та культурно-музичних цінностей, включених у цілісний навчально-пізнавальний процес. Визначена та сформована аксіологічна складова інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики складає підґрунтя для професійного саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самовизначення, дозволяє більш повно пізнати себе. При цьому майбутній фахівець буде прагнути до власної самореалізації у музично-педагогічній діяльності.

Духовне життя переважно охоплює процеси виховання, науки, освіти, культури, мистецтва, літератури і відображається в поглядах, концепціях, думках, суспільних процесах і явищах, у реалізації духовних потреб та інтересів людини. Духовність є виходом до ціннісних інстанцій формування особистості та її менталітету; провідним чинником смислової гармонізації, поєднання образу світу з гуманістичними законами. Гуманізм (від лат. «humanus» – людський, людяний) – у широкому значенні – історично змінна система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її право на свободу та щастя. Найбільш суттєвим для гуманістичного світогляду є втілення у життя вищих етичних цінностей. Гуманізм ставить завдання відповідальності й обов'язку щодо інших. [80].

Духовно-гуманістичні цінності мають зв'язок із внутрішнім психологічним життям людини. Існує зв'язок цих цінностей з емоційною сферою особистості вчителя музики, який виявляється в тактовності, емоційній чуйності на людські і художні явища, здатності до співпереживання. До системи цих цінностей входить: віра в Бога, пошана до батьків, святість, постійність, наполегливість, альтруїзм, чесність,

старанність, щирість, доброта, любов, людяність, милосердя, усвідомлення самого себе, особистої відповідальності за власну долю, долю близьких і незнайомих людей тощо [80].

До морально-етичних цінностей входить: приязність людей у ставленні один до одного, взаємна повага, готовність прийти на допомогу, мораль, відповідальність, совість, мужність, вміння творчо вдосконалювати світ, вміння керувати своїми вчинками, сила волі, свобода, гідність, честь, вміння виявляти співчуття, розуміння до інших та ін. [80].

Стрижнем і ядром культури є система цінностей, які виконують регулятивну функцію соціокультурної діяльності, поведінки і творчості особистості. Музичні цінності розглядаються як художньо-естетичний і соціокультурний феномен, що існує в діалектичному відношенні «суб'єкт – об'єкт», відображаючи суспільне покликання й особистісне призначення музичної культури в її значущих функціях [80].

У процесі формування культурно-музичних цінностей студенти повинні оволодіти культурним досвідом різних видів мистецтв, ознайомитися з мистецькими досягненнями видатних виконавців світу, з педагогічними надбаннями кращих педагогів-музикантів тощо. При цьому важливого значення в підготовці майбутніх учителів музики набуває обізнаність з інших видів мистецтв, твори яких також є цінностями культури.

Погоджуємося з позицією Г. Щербакової, що кожен твір мистецтва є вираженою в слові (якщо це літературний твір), у фарбах (якщо художній), у звуках (якщо це музика) особистісне ставлення автора цього твору (суб'єкта) до об'єкта – довколишнього світу, тобто зберігає в собі цінності людини, яка створила цей твір мистецтва. Розуміння цього дозволяє тлумачити музику як носія цінності. І хоча в скарбниці музичної культури накопичено безліч видатних зразків, які несуть у собі ціннісне осмислення і художнє перетворення світу, цінністю для кожної конкретної людини вони стають тільки як результат суб'єктно-об'єктних відносин, що представляють собою глибоко особистісний процес безпосереднього творчого спілкування

[227, с. 5]. Нам імпонує думка Н. Овчаренко, що опанування культурними цінностями майбутніми фахівцями музики передбачає декодування художніх смислів музичних творів, які відображають внутрішній світ композитора, стилістичні особливості історичної епохи [148, с. 78].

Отже, культурно-музичні цінності виступають способом ціннісного пізнання явищ музичного мистецтва, вони відіграють значну роль у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

Таким чином, засвоєння морально-етичних, духовно-гуманістичних та культурно-музичних цінностей формують аксіологічну основу, на якій базується інтерпретаційна культура майбутнього вчителя музики.

Обираючи рефлексивний компонент, виходили з того, що у формуванні інтерпретаційної культури рефлексія відіграє важливу роль, оскільки індивід зможе уявити та оцінити себе в образі майбутнього вчителя музики, виявити рівень своїх знань, умінь та навичок, комплекс особистісних якостей і порівняти себе з музично-педагогічним ідеалом для подальшого професійного самовдосконалення, набуття професійної компетентності та постійного самоконтролю.

Термін «рефлексія» (з латинської мови – «звернення назад», «відображення») виник у філософії й означав процес розмірковування індивіда над тим, що відбувається в його власній свідомості, а також усвідомлення себе: власних станів, відчуттів, дій, поведінки, здібностей, характеру, своїх завдань, призначень. З іншого боку, цей феномен є умінням розуміти та усвідомлювати мотиви вчинків та відносин інших людей, а також досягнення згоди між людьми, толерантного ставлення до іншої думки, віросповідання, культури та ін. [116].

Філософ Дж. Локк розуміє рефлексію як процес накопичення досвіду, внаслідок чого відбувається виникнення нових ідей. Рефлексія одне з особливих джерел пізнання, а ідея об'єктивізується для рефлексії [131].

Довідкова психологічна література визначає рефлексію як розумовий процес, спрямований на самоаналіз, усвідомлення себе: власних дій,

поведінки, відчуттів, станів, здібностей, характеру, ставлення до себе і до інших людей, своїх завдань, призначень та ін. [30].

З психологічного погляду, рефлексія є феноменом особистісного розвитку, який відіграє особливу роль у становленні професійного самопізнання. За словами І. Вачкова означений феномен доповнюється і збагачується у процесі «зворотного» зв'язку та надає можливість індивіду довільно керувати своєю поведінкою, коригувати своє спілкування та власну діяльність [36].

На думку М. Уоллеса, рефлексивний компонент у роботі вчителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити якийсь універсальний довідник з уже готовими порадами та рекомендаціями на всі випадки життя. Автор зазначає, що освітній процес є настільки динамічним та мінливим, що не можна один раз і назавжди освоїти всі таємниці педагогічної праці. Те, що безвідмовно діяло сьогодні, вже завтра може виявитися недостатнім або, навіть, непридатним. За таких умов викладацька діяльність є творчою за своєю природою, а вчитель – рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою роботу [240, с. 5].

У педагогічному аспекті рефлексія виступає не лише у вигляді знань або розуміння суб'єктом власної педагогічної діяльності, але і як з'ясування того, наскільки і яким чином інші (учні, колеги, батьки) знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні емоційні реакції та когнітивні уявлення. За таких обставин, коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини. Є. Рапацевич пропонує позиції, що характеризують відображення суб'єктів: сам суб'єкт, яким він є насправді; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він представляється іншому, й ті самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта. Автор доходить висновку, що рефлексія є процесом подвійного, дзеркального взаємовідображення індивідами один одного, при цьому відтворення особливостей один одного виступає його змістом [192, с. 667]. За Т. Питинак, рефлексія це комплексна розумова здатність до



постійного аналізу й оцінки кроків індивідуальної діяльності. Кожному з аспектів рефлексії властиві вміння: особистісні (адекватне самосприйняття, вміння визначати й аналізувати причини своєї поведінки, порівняння з минулим і прогнозування перспектив розвитку); комунікативні (розуміння причин дій іншого суб'єкта у процесі взаємодії); інтелектуальні (визначення підстави діяльності, вміння прогнозувати подальший хід дій та оцінювати правильність обраних методів плану) [159, с. 4].

У контексті дослідження особливо цінною є наукова позиція Г. Падалки щодо розуміння зазначеного феномена. Так, науковець визначає рефлексію, що відбувається у процесі мистецької діяльності, як заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя, як усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, як роздуми людини над власним життям [152].

Рефлексія допомагає майбутньому вчителю в коригуванні його навчальної діяльності й критичному ставленні до неї, у встановленні адекватної оцінки її «кордонів» та подоланню труднощів, які виникають під час цієї діяльності, а також у здійсненні аналізу результатів власних дій; сприяє більш ефективній організації пізнання, професійному розвитку особистості. Говорячи про рефлексію, не можна не згадати про самоідентифікацію, яка є ототожненням, встановленням збігу чого-небудь з чим-небудь. Від того, з якими цілями та цінностями співвідносить себе людина, на які ідеали орієнтується у своїй професійній діяльності, яке відношення культивує в довколишнє середовище, залежить сенс її життя. Значущість самоідентифікації велика, оскільки часто може призводити до неадекватної самооцінки – заниженої або завищеної. У тому чи тому випадку формуються життєві плани, які не відповідають реальним можливостям людини. Так, у разі занижених домагань багато потенцій людини залишаються нереалізованими; при завищеній самооцінці можливий стрес

через розбіжність самоідентифікації себе в минулому і в сьогоденні (через невдачі у життєвих спробах). Самоідентифікація, заснована на рефлексії дозволяє людині реальніше оцінювати себе, більш адекватно вибирати область діяльності, тому що сфера самопізнання розширюється, і особистість співвідносить свої можливості з можливостями інших людей. Вона дозволяє виявити рівень компетентності фахівця на рівні знань, умінь та навичок, а також на рівні мистецтва, тобто досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення.

Стосовно значущості самоідентифікації у формуванні інтерпретаційної культури, слід зазначити, що самоідентифікуючи себе з виконавцями музичних творів, композиторами, колегами (вчителями музики), враховуючи їхні позиції щодо процесу інтерпретування, майбутній учитель здатний до аналізу та встановлення для себе необхідних норм та пріоритетів власної інтерпретації. При цьому він виходить на вищий рівень становлення інтерпретаційної культури.

Процес самоідентифікації перебував у спектрі уваги ще за часів античності. Так, Платон, Аристотель, Демокрит, Епікур та ін. вивчали типи особистостей та особливості їхнього виховання. Філософи дотримувалися думки, що самоідентифікація відбувається як процес входження в культуру того соціуму, в якому існує людина, при цьому здійснюється ототожнення себе з домінуючими в ньому характеристиками.

М. Бахтін вважає, що самоідентифікація здійснюється на основі внутрішнього діалогу людини з собою, яка «оформлює» себе з погляду іншого, в кінцевому результаті – з погляду колективу. Вчений зазначає, що саме у процесі спілкування особистість знаходить саму себе, свою індивідуальність. Спочатку людина вдивляється в іншу особу, як у дзеркало, а згодом сама стає дзеркалом для інших людей. Вони відображаються в її свідомості, стають суб'єктивно реальними, навіть коли фізично відсутні [16].

На думку О. Лісового, самоідентифікація відбувається не тільки як ототожнення себе з іншою особою, групою, а як і включення до образу

власного «Я» окремих їх якостей, як процес своєрідного наслідування цієї особи та розвитку емоційних зв'язків з нею. У процесі самоідентифікації запозичуються зовнішні форми поведінки особи-взірця для наслідування, а також виникають передумови для формування деяких особистісних структур, ідеалів, ціннісних орієнтацій, світоглядних уявлень, інтересів тощо. Науковець стверджує що цей процес нерідко призводить до повного злиття власного «Я» з образом іншої особистості («Я – це він»), або здійснюється за принципом бажаного доповнення своєї особи певними якостями, що притаманні іншому («Я – як він») [129].

Із психологів першим у своїх працях звернувся до цього поняття З. Фрейд. Він розглядає самоідентифікацію як одну з основних людських потреб, без якої неможлива сутність людського буття, що висвітлюється у бажанні не бути самотнім та знаходитися у взаємозв'язку із зовнішнім світом, а також як механізм формування та функціонування групи [213]. Тому для формування інтерпретаційної культури самоідентифікація відіграє важливу роль. Майбутній учитель повинен чітко та адекватно порівнювати себе з колегами та взірцями своєї професії.

З погляду педагогіки, вчені (О. Воевода, М. Тимченко) вважають самоідентифікацію усвідомленням приналежності та ототожнення особистості з представниками власної професії з певними параметрами, які утворюють набір необхідних дескрипторів відповідної професії. Особистість, яка прагне увібрати в себе найкращі позиції педагога-ідеала, ставить за мету збільшити власний світогляд, формувати вміння та навички, особистісні якості, ефективну організацію пізнання. Таким чином, можемо спостерігати наскільки професійне середовище є значущим для реалізації самоідентифікації [38]. На наш погляд, у формуванні інтерпретаційної культури, самоідентифікуючи себе з педагогом-взірцем, майбутній учитель зможе усвідомити які необхідні якості йому потрібні, щоб мати адекватну інтерпретацію щодо музично-педагогічних текстів.

Фахівець, який має у своєму педагогічному арсеналі сформовану

самоідентифікацію, відчуває зв'язок між власним рівнем сформованості професійно значущих знань, умінь та якостей та рівнем професійної компетентності педагогів-майстрів, до якого треба рости. Така людина, у якої розвинене почуття самоідентифікації, йтиме правильним шляхом до формування інтерпретаційної культури, зможе націлено наближатися до вершин власної професії. Таким чином, узагальнюючи вищесказане, можемо стверджувати, що самоідентифікація є необхідною у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

До змісту рефлексивного компонента інтерпретаційної культури безумовно входить самооцінка, яка виступає як оцінка себе, своєї діяльності, свого становища в певній групі, а також ставлення до себе, своїх здібностей і можливостей. Вона дозволяє майбутньому фахівцю оцінити комплекс власних психолого-педагогічних, методичних, історичних, спеціальних знань, професійно значущих якостей особисті [190].

Психолог Дж. Корі зазначає, що самооцінка відображає почуття особистої цінності та компетентності і пов'язана з тим, яку думку складає про себе людина, включаючи ступінь самоповаги та самосприйняття [108].

На думку Є. Ільїна, самооцінка допомагає особистості критично ставитися до себе, розбиратися в особливості власної поведінки, виявляти недоліки. Науковець вказує на те, що самооцінка у великій мірі впливає на успішність діяльності, яку виконує суб'єкт, а також на формування особистості в цілому [94, с. 225]. І. Дубровіна наголошує на тому, що самооцінка допомагає особистості співвідносити власні можливості, здібності з вимогами, що висувуються до неї і, відповідно до цього, самостійно ставити перед собою певні цілі та завдання. При цьому вона може стати або стимулом, або «гальмом» розвитку людини [81, с. 31].

Самооцінка формується під впливом оточення, оцінки результатів власної діяльності, а також на підставі зіставлення реального й ідеального уявлення про себе. Для розвитку людини та продуктивності її діяльності необхідна стійка і водночас достатньо гнучка самооцінка, яка за необхідності

може змінюватися під впливом нової інформації, набуття досвіду, оцінок оточення тощо [21].

Психологи характеризують самооцінку за рівнем (висока, середня та низька), за реальним рівнем досягнень (адекватна й неадекватна (завищена й занижена), за особливостями будови (конфліктна й неконфліктна), за буттям у часі (прогностична, актуальна, ретроспективна), за стійкістю та ін. [165].

Є. Ільїн зазначає, що особистість з адекватною самооцінкою формує стратегії поведінки і діяльності адекватно цілям. Успіх надає стимулюючу дію, а невдача не викликає різких негативних емоційних реакцій, навпаки, сприяє прояву наполегливості в досягненні мети і прагненню визначити дійсні причини невдачі. Ця людина володіє обґрунтованою впевненістю в собі. Її навчальна і професійна діяльність характеризуються високою стабільністю, крім того, цій людині властива досить повна реалізація власних можливостей. Особистість із заниженою самооцінкою характеризується непевненістю у собі. У навчальній і професійній діяльності вона виявляє пасивність, слабке прагнення до досягнення мети. Рівень успішності зазвичай нижче середнього, але відрізняється стабільністю. Особистість із завищеною самооцінкою прагне будь-якою ціною уникнути невдачі, тому відмовляється від цілей, які хоча б в незначній мірі можуть обернутися провалом. Навчальна і професійна діяльність стабільна і часто навіть успішна, але все-таки нижче можливостей, оскільки відсутня активність в досягненні більш важких цілей [95, с. 190].

Отже, при адекватній самооцінці людина об'єктивно оцінює свої якості, а при завищеній відбувається переоцінка особистістю своїх позитивних якостей. Для заниженої самооцінки характерним є зменшення своїх переваг або перебільшення недоліків індивідом. Для формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики як інтерпретатора у процесі своєї діяльності ефективною є достатньо висока та водночас адекватна самооцінка, стійка й достатньо гнучка її форми. Саме така форма самооцінки необхідна для формування інтерпретаційної культури

майбутнього вчителя, оскільки стимулюватиме його самовдосконалення та саморозвиток. Майбутній фахівець зможе оцінити рівень своєї компетентності, знань, умінь, навичок, професійних якостей та педагогічних можливостей, що, у свою чергу, буде сприяти формуванню професіоналізму.

М. Фіцула самооцінку розуміє як критичне ставлення учня до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів, як своєрідне судження суб'єкта про ступінь наявності в нього потрібних якостей, властивостей, можливостей їх застосування, як підґрунтя спроможності знаходити помилкові дії та запобігати їм і вважає, що вона відіграє важливу роль у самоконтролі [211, с. 139].

Отже, самооцінка у формуванні інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музики відіграє значну роль. Особистість, яка оперує адекватною самооцінкою, усвідомлює власні здібності, можливості, переваги, намагання, осмислює свої професійно-педагогічні дії та об'єктивно їх оцінює, позитивно приймає себе як суб'єкта досліджуваної діяльності, прагне до активного функціонування в ній, здійснює регулювання щодо означеної діяльності з метою запобігання помилкових дій.

Поряд із самоідентифікацією та адекватною самооцінкою вагому роль у рефлексивному компоненті відіграє усталена професійна рефлексивна позиція. Обґрунтуємо висловлену тезу.

Під усталеною професійною рефлексивною позицією вчителя розуміємо його невід'ємну професійну якість, яка виявляється у постійній необхідності людини у самоосмисленні, самоаналізі та переосмисленні власних професійних дій, а також допомагає у виявленні особистого способу вирішення мистецько-педагогічних завдань, а також в їх узагальненні. Вона є важливим чинником власного самовдосконалення, стимулює процеси самосвідомості, збагачує «Я-концепцію», сприяє цілісності та динамізму внутрішнього життя особистості, допомагає у стабілізуванні і гармонізації її емоційного світу, в мобілізації вольового потенціалу, гнучкому керуванні ним. Сформована рефлексивна позиція сприяє усвідомленню майбутнього

вчителя себе, власної діяльності, поставлених мотивів, цілей та результатів, свого місця в професійному середовищі.

Ми поділяємо позицію О. Єсенкової та В. Писаревського, які з педагогічного погляду вважають, що рефлексія дозволяє людині свідомо планувати, регулювати і контролювати своє мислення, оцінювати істинність думок та їх логічну правильність, знаходити відповіді на питання, які без її застосування знайти дуже важко. Науковці тлумачать рефлексивну позицію особистості як засновану на сформованих ціннісних орієнтаціях готовність суб'єкта до осмислення довколишньої дійсності і себе, а також як готовність до подальшої свідомої активності, спрямованої на саморозвиток. Вчені зазначають, що про рівень сформованості рефлексивної позиції можна судити з суджень індивіда про індивідуальні та соціальні процеси й явища, з його поведінки в різних ситуаціях. Педагоги виокремлюють такі три форми рефлексії при формуванні рефлексивної позиції, як: рефлексія в галузі самосвідомості, рефлексія способу дії та рефлексія професійної діяльності, і вважають, що перші дві є основою для розвитку і формування третьої [84].

Здатність до усталеної професійної рефлексивної позиції в майбутніх учителів розвинена неоднаково та формується поступово через самоаналіз навчально-професійних інтересів, цілей, досягнень, результатів, якостей, очікувань, дій, які складають потенціал професіонала, цінності майбутньої професійної діяльності. Слід зазначити, що за своєю природою професійна діяльність є рефлексивною. Майбутній учитель успішно розвиватиметься лише тоді, коли постійно буде осмислювати, переживати, міркувати над собою в процесі побудови власного життя й організації діяльності.

Іншими словами, усталена рефлексивна позиція є передумовою для цілеспрямованої зміни себе, оскільки в її процесі відбувається усвідомлення особистістю власного «Я». Вона допомагає майбутньому фахівцю осмислити свій вибір стосовно фаху, визначити професійні цілі й програму дій обраної професійної діяльності.

Ми суголосні з думкою А. Маркової та Г. Щедровицького, що

рефлексивна позиція студента формується за такої умови, коли в процесі навчання він взаємодіє зі змістом освіти як відкритою системою, яка, у свою чергу, передбачає досвід творчої діяльності [138], [225].

С. Кульневич розглядає рефлексивність у межах здатності свідомості контролювати ситуації, тобто як особистісну структуру, здатну виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою виконаного глибокими, часом трагічними переживаннями порівняння образу свого «Я» з якимись подіями, особистостями; як уміння конструювати й утримувати образ свого «Я» в контексті події, яка переживається, як настанову по відношенню до самого себе в плані своїх можливостей, здібностей, соціальної значущості, самоповаги, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку і громадський статус [121, с. 52].

На думку вчених (В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков та ін.), для розуміння своєї діяльності студент повинен перейти на рефлексивну позицію щодо досвіду своєї життєдіяльності. Цей вихід можна здійснити за допомогою усвідомлення свого незнання цілей, мотивів, результату й засобів його досягнення, що є вихідною умовою для становлення й розвитку вільної діяльнісної особистості педагога. Науковці вважають, що студент самостійно планує програму власних дій. Спочатку майбутній фахівець уявляє картину майбутнього – обставини й себе, при цьому, обставини задаються іншими, їхніми намірами, станами, стосунками. Потім визначає, якою для цього повинна бути його діяльність, після цього оформлює план найближчих дій і здійснює ці дії, ураховуючи, що в ситуації є інші люди [28].

На нашу думку, у формуванні інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музики усталена рефлексивна позиція відіграє значну роль, оскільки при порівнянні себе з педагогом-ідеалом дає можливість аналізувати свою навчальну діяльність, призводить до адекватної самооцінки, самоконтролю, до виявлення власних помилок у професійному становленні та їх виправленню. Маючи у своєму арсеналі сформовану усталену професійну



рефлексивну позицію, майбутній учитель самоідентифікуватиме свою інтерпретацію музичних творів з кращими зразками музичного виконання студентів, учителів враховуючи їх позиції щодо процесу інтерпретування, при цьому здійснюватиме аналіз та встановлення для себе необхідних норм й пріоритетів власної інтерпретації. Таким чином, майбутній учитель музики, орієнтуючись на позитивні якості свого ідеалу, актуалізуватиме настанову та зацікавленість до освоєння всіх необхідних знань, умінь та навичок і професійно-значущих якостей, щоб бути висококваліфікованим професіоналом та формувати у своїх учнів адекватне розуміння творів музичного мистецтва, що, у свою чергу, розвиватиме їхню загальну культуру та естетичний смак.

Звідси можна дійти висновку, що усталена професійна рефлексивна позиція майбутнього вчителя спрямовується на постійне усвідомлення себе як особистості та професіонала, на усвідомлення своєї поведінки, іміджу, змісту ситуації та можливих засобів подальшого розвитку у становленні професійно-педагогічної майстерності. Усталена рефлексивна позиція є безперервним процесом постійного аналізу, контролю та вдосконалення власної професійної діяльності.

Наступним компонентом інтерпретаційної культури виступив когнітивно-операційний, який передбачає сукупність необхідних професійних знань, умінь та навичок, які дають можливість ефективному вирішенню завдань, що виникають у професійній діяльності, спираючись на які майбутній учитель зможе виявити сенс, зрозуміти і пояснити твір, який він інтерпретує. Ми виходили з того, що знання – це продукт пізнання (уявлення, поняття) людьми предметів і явищ дійсності, законів природи та суспільства. Знання весь час розвиваються, уточнюються, поглиблюються, подекуди істотно змінюються, перебудовуються. Необхідна вимога до знань, які засвоюються в процесі навчання – їх систематичність. За своєю природою знання охоплюють все основне в досліджуваній галузі дійсності, так само як і все істотне для кожного засвоюваного поняття. Водночас знання повинні

бути взаємопов'язані, мати певну логічну структуру і засвоюватись у певній послідовності. Невід'ємні якості справжніх знань – їх усвідомленість, осмисленість. Знання характеризуються глибиною проникнення в сутність досліджуваних предметів або явищ і широтою, ступенем повноти охоплення предметів і явищ у певній галузі дійсності. Знання відіграють роль у розумовому житті людей. Наявність знань і правильно обраний шлях їх засвоєння – першорядна передумова розумового розвитку. Самі по собі знання ще не забезпечують повноти розумового розвитку, але без знань він взагалі неможливий. Знання є складовою частиною світогляду людини, служать одним із джерел схильностей, інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей та обдарувань [189, с. 33].

О. Рудницька визначає знання як результат пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства та мислення і вважає, що вони містять поняття і терміни, факти повсякденного буття. Науковець зазначає, що без цього найважливішого елемента освіти стає неможливою жодна цілеспрямована дія [173, с. 22].

Вважаємо, що формуванню інтерпретаційної культури майбутніх вчителів музики сприяє виважена система необхідних і достатніх професійних знань, яка складається з:

- філософсько-культурологічних знань (герменевтичні концепції розуміння та інтерпретації творів мистецтва; обізнаність в галузі суміжних видів мистецтва тощо);

- психолого-педагогічних знань (обізнаність щодо психолого-педагогічних концепцій проблеми розуміння, особливості діалогової взаємодії з учнями на уроках музики; знання специфіки педагогічного спілкування тощо);

- музично-історичних, музично-теоретичних та спеціальних знань з інтерпретації музичних творів різних форм, стилів, жанрів та педагогічних фактів і явищ, володіння мистецько-професійним тезаурусом тощо.

Засвоєння знань повинне бути усвідомленим, раціональним та

узгодженим. У процесі своєї професійної діяльності вчитель повинен гнучко й вільно оперувати набутими знаннями та застосовувати їх у межах освітньої програми. Фахівець, у якого сформована інтерпретаційна культура, знає як створити власну інтерпретаційну версію музичного твору, самостійно обрати засоби художньо-виконавського втілення для більш повного відтворення авторського задуму.

Необхідно зазначити, що на основі знань формуються відповідні вміння та навички.

Довідкова література визначає вміння як володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними в суб'єкта знаннями та навичками, а також, як освоєний суб'єктом спосіб виконання дії, забезпечений сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки у звичних, але й у змінених умовах [162, с. 73].

Психолог Р. Немов виокремлює чотири типи вмінь: рухові, пізнавальні, теоретичні і практичні. Рухові вміння включають різноманітні складні і прості рухи, які становлять зовнішні, моторні аспекти діяльності. Пізнавальні вміння у своїй структурі містять здібності, пов'язані з пошуком, сприйняттям, запам'ятовуванням і переробкою інформації. Теоретичні вміння мають зв'язок з абстрактним інтелектом. Практичні виявляються у творчій роботі й виражаються у здатності людини аналізувати, узагальнювати матеріал, будувати гіпотези, теорії тощо [145].

З погляду педагогіки, формування вміння є складним процесом, у ході якого створюються та закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для її виконання знаннями і застосуванням знань на практиці [48].

У свою чергу, навички розглядаються як дія, як одна з форм вираження досвіду людської діяльності та спосіб її здійснення; як дія, яка сформована шляхом повторення і характеризується високим ступенем освоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю [115, с. 195]. Необхідно зазначити, що якщо вміння визначається як

першопочатковий рівень оволодіння простою дією, то при цьому, навичка представляє собою вищий рівень оволодіння цією дією, автоматизоване його виконання: уміння переходить у навичку. Якщо ж уміння виступає як здатність усвідомлено виконувати складну дію за допомогою низки навичок, то навичка розглядається як автоматизоване виконання елементарних дій, з яких складається складна дія, що виконується за допомогою вміння [154, с. 156].

С. Рубінштейн розуміє навички лише як уміння, як здатність створити ті чи ті дії без певного контролю свідомості. Вчений зазначає, що результатом навичок, які призводять до закріплення діяльності та самовдосконалення є осмислена автоматизація тренувань та вправ [172].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури [110], [150], [152], [156], [173], [220] до складу когнітивно-операційного компонента інтерпретаційної культури було віднесено такі музично-виконавські вміння та навички:

- здійснювати пошук, аналіз й оцінку інформації, необхідної для постановки та вирішення інтерпретаційних завдань, професійно-творчого та особистісного розвитку;

- накопичувати інтерпретаційний досвід;

- використовувати інтеграційні зв'язки між різними видами мистецтва;

- проявляти розуміння художньо-образного змісту музичних творів;

- адекватно аналізувати власну інтерпретацію музичних творів;

- здійснювати вербальне повідомлення, музично-виконавський показ;

- виявляти та підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні;

- створювати внутрішній діалог з автором твору, який інтерпретується;

- з інтерпретації творів композиторів різних епох, стилів, жанрів;

- з організації та планування самостійної роботи тощо.

Таким чином, когнітивно-операційний компонент у структурі інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики характеризується як

сукупність необхідних і достатніх професійних знань, умінь та навичок, які забезпечують практичне втілення теоретичних положень, розкриття художньо-образного змісту музичного твору, що допомагають у відтворенні його жанрово-стильових та формоутворюючих ознак, виражають міру володіння інтерпретатором операційними вміннями музично-звукового втілення для здійснення інтерпретації музичних та художньо-педагогічних текстів на високому професійному рівні.

Наступний компонент інтерпретаційної культури – особистісний. До складу цього компонента було включено: комунікативність, емоційну гнучкість та вольовий самоконтроль.

Комунікативність у психології розглядається як різновид спілкування. В педагогіці комунікативність являє собою професійно-особистісну якість, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування [155, с. 130].

Комунікативність має такі функції: інформативну, що охоплює процеси приймання, передання та формування інформації; регуляційну, пов'язану з регуляцією поведінки та діяльності як вплив на свідомість іншого, його погляди; афективну, що стосується емоційної сфери людини [132].

Комунікативність майбутнього вчителя музики виявляється через музично-педагогічне спілкування, яке має художньо-образний характер, зважаючи на те, що суб'єктами виступають не тільки особистість вчителя й учня, але в певному сенсі і особистість композитора – в опосередкованому спілкуванні через твори музичного мистецтва.

У контексті дослідження комунікативність відіграє важливу роль, оскільки вчитель музики повинен уміти пояснити учням музично-педагогічний матеріал, донести до них власне бачення інтерпретації музичного твору, спілкуватися на основі емпатії, толерантного ставлення, грамотно вести діалог, вибрати адекватний стиль спілкування, слухати,

ставити запитання, аналізувати відповідь, розуміти іншого, встановлювати контакт, передавати своє ставлення до того, про що йде мова, виходити з конфліктних ситуацій і знаходити спільну мову з учасниками освітнього процесу: учнями, колегами, батьками.

Володіння комунікативністю як професійно-особистісною якістю безпосередньо надає можливість вчителю музики узгодити власну інтерпретацію музичного твору з учнями. Передання тим, хто навчається, словесної інформації про музичний твір, розкриття сутності художніх образів та їх змісту повинно бути одним із етапів формування інтерпретаційної культури.

За допомогою комунікативності вчитель може надати можливість учням виявити найголовніше в музичному творі, допомогти створити особливий і зрозумілий образ того, що має бути втілене у виконанні, забезпечити передумови досягнення між ним і учнями спільних поглядів на розуміння змісту музичного зразка. При цьому майбутній учитель музики повинен вільно володіти мистецтвознавчою термінологією, лексичним багатством, чіткою вимовою, бути здатним вільно застосовувати асоціативні порівняння, знаходити просту і доступну форму викладу словесного повідомлення тощо.

Також комунікативність майбутнього вчителя музики базується на емоційній основі, яка надає можливість виразити власне ставлення до музичного твору, встановлювати емоційний контакт зі студентами, викликати відповідні до музичних образів їх емоційні стани, досягти спільних емоційних позицій відповідно авторському задуму музичного твору, підвищити ефективність засвоєння мистецької інформації, оптимізувати формування смислової структури образу. Володіння комунікативністю допоможе вчителю добирати і вживати слова, словосполучення, синтаксичні конструкції, що найбільш точно передають емоційне наповнення музичного твору.

Необхідно зазначити, що комунікативність майбутнього вчителя

музики повинна ґрунтуватися на діалогічності як невід'ємній частині мистецької освіти, яка зумовлює «включення» мистецької інформації в суб'єктивний досвід учнів, допомагає їм стати активними співучасниками творчо-інтерпретаційного процесу, ідентифікує вчителя музики й учнів із художнім світом музичного твору, сприяє досягненню ними єдиного гармонійного відчуття композиторського задуму [173].

Отже, для формування інтерпретаційної культури комунікативність має велике значення, оскільки вона надає можливість педагогу: передавати студентам раціональну й емоційну інформації про музичний твір та особливості його виконання; пробуджувати в них потрібні емоційні стани-переживання; встановлювати й підтримувати контакт із студентами з метою вироблення єдиної стратегії в розумінні-осягненні та виконавському втіленні музичних творів.

Наступною складовою особистісного компонента виступила емоційна гнучкість. Наявність розвиненої емоційної сфери відіграє значну роль для формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

Слід зазначити, що емоції (від лат. *emovere* – збуджувати, хвилювати) – це особливий клас психічних процесів і станів, що пов'язані з інстинктами, потребами та мотивами і відображаються у формі безпосереднього переживання (задоволення, радощів, страху тощо); значущість явищ та ситуацій, що впливають на індивіда під час здійснення його життєдіяльності. Супроводжуючи практично будь-які прояви активності суб'єкта, емоції служать одним із механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Вони мають чітко виражений ситуативний характер, тобто, висловлюють оцінне ставлення суб'єкта до ситуацій, що відбуваються, або до можливих ситуацій своєї діяльності і власних проявів у цих ситуаціях. Власне емоції мають також ідеаторний характер – вони здатні передбачати ситуації і події й виникають у зв'язку з актуалізацією уявлень про пережиті або уявні ситуації. Їх найважливіша особливість полягає в тому, що вони можуть

узагальнюватися і передаватися. Емоційний досвід людини набагато ширший, ніж досвід її індивідуальних переживань, – він формується також унаслідок емоційних співпереживань, що виникають у спілкуванні з іншими людьми (зокрема, за допомогою мистецтва) [163, с. 427–428].

Серед основних функцій емоцій виокремлюються такі:

- комунікативна (завдяки емоціям люди здатні краще розуміти один одного);
- регулятивна (емоції здатні регулювати не тільки поведінку інших, але і власну поведінку людини);
- сигнальна (емоції виступають як система сигналів, за допомогою якої суб'єкт дізнається про значущість того, що відбувається);
- мотиваційна (емоції безпосередньо відображають відносини між мотивами і реалізацією діяльності, що відповідає цим мотивам);
- оцінна (в процесі діяльності за допомогою емоцій оцінюються її хід і результат);
- стимулювальна (емоції організують діяльність, стимулюючи і спрямовуючи її);
- захисна (емоції закріпилися як своєрідний спосіб підтримки життєвого процесу в його оптимальних межах і попереджають про руйнівальний характер недостачі або надлишку будь-яких чинників) [164, с. 82–83].

Ми погоджуємося з думкою О. Саннікової, що емоційна сфера людини є основним чинником індивідуалізації процесу становлення і функціонування особистості професіонала. Науковець визначає емоційність як глобальну властивість, у межах якої протікають усі психічні процеси і стани; комплекс індивідуально-стійких властивостей особистості, що відображає особливості виникнення і перебігу її емоційних переживань [178, с. 156–157]. Т. Сиріцо вважає, що загальна емоційність виражена більше в учителів музики, фізкультури, трудового навчання ніж у вчителів, які викладають гуманітарні та природничі дисципліни, що може залежати від



необхідності більш суворого, точного і «сухого» викладу навчального матеріалу [196].

Вчені (Л. Мітіна, О. Асмаковець) емоційну гнучкість розуміють як сукупність емоційної експресивності та емоційної стійкості вчителя і вважають, що динаміка визначається гармонізацією й ускладненням афективних виявів педагога: здатністю «пожвавлювати» справжні емоції в навчально-виховному процесі, що багато разів повторюється, викликати позитивні емоції і контролювати негативні, тобто виявляти гнучкість поведінки, нестандартність, творчість [141].

У зв'язку з цим, необхідно пояснити нашу позицію відносно поняття «експресивність». Це виразність, сила прояву почуттів, переживань, настроїв, схильність до переживання закладених у музичний твір емоцій. Цей феномен є необхідним під час інтерпретації музичного твору, оскільки дозволяє майбутньому вчителю виражати значну кількість емоційних переживань, пов'язаних із передачею сенсу музичного твору, його змісту.

Як відомо, музика здатна виражати й викликати певні емоції. Це відбувається через динаміку, тембр, ритм, ладо-гармонічні співзвуччя. При інтерпретації музичного твору майбутньому вчителю необхідно донести до слухачів емоції, емоційний стрій твору, образний зміст, які задумав композитор, а також бути наповненим цими емоціями, оскільки за їх відсутності не зможе зрозуміти емоційний зміст виконуваного твору. Тому педагог повинен розтлумачити сенс, жанр твору, епоху, в якій він написаний, тобто, підготувати підґрунтя для адекватного сприйняття твору. У свою чергу, студент має «пропустити через себе» твір, що інтерпретується, згадати певні події свого чи іншого життя, пов'язати його з літературними сюжетами, характерами героїв.

Для дослідження важливою є думка Дж. Гаріса, що висловлювана в музиці емоція завжди пов'язана з певною ідеєю і що сама ідея несе в собі певний настрій [46, с. 280]. Таким чином, щоб передати ідею та основний зміст твору, треба його зрозуміти і виразити закладені в нього емоції.

На нашу думку, емоційною гнучкістю, як одним із чинників адаптивності особистості, повинен володіти вчитель будь-якої освітньої ланки, а особливо вчитель музики, оскільки його діяльність безпосередньо пов'язана з емоційною сферою. Вчитель повинен уміти емоційно реагувати на всі тонкощі в мистецтві, емоційно донести зміст музичного матеріалу для того, щоб захопити настроєм твору, що вивчається, викликати до нього позитивне ставлення. За таких умов майбутній учитель музики стане на ступінь вище до формування власної інтерпретаційної культури.

Інтерпретація текстів, у тому числі й музичного твору, відбувається через розуміння та авторську ідею, яка пов'язана з емоційно-образним сприйняттям. Тому майбутній учитель музики повинен володіти емоційною гнучкістю для більш адекватної та особливої інтерпретації музичного твору. Таким чином, емоційна гнучкість дає можливість майбутньому педагогу формувати інтерпретаційну культуру.

У свою чергу, стійкість розуміється як цілісна характеристика особистості, готовність протистояти стресогенному впливу у важких ситуаціях, і включає в себе здатність витримувати надзвичайне збудження і емоційне напруження під впливом стресорів, а також здатність зберігати без перешкод для діяльності високого рівня активності. Л. Аболін визначає емоційну стійкість як синтез властивостей і якостей особистості, що дозволяє впевнено і самостійно в різних емоційних умовах виконувати свою професійну діяльність. Учений вважає, що в професійній педагогічній діяльності в умовах постійних змін володіти емоційною стійкістю означає швидко орієнтуватись у складних нестандартних ситуаціях, знаходити оптимальне рішення, зберігати при цьому витримку і самоконтроль. Учений виокремлює показники емоційної стійкості, а саме: задоволення діяльністю, глибокий, стійкий інтерес до неї; упевненість; відсутність страху й емоційного напруження; психофізичну витривалість [1, с. 175].

Деякі вчені (П. Зільберман, В. Марищук, Е. Мілерян, В. Писаренко) емоційну стійкість визначають як інтегративну якість людини, яка

характеризується поєднанням моральних, волевих, емоційних та інтелектуальних компонентів психічної діяльності, що сприяє успішному вирішенню особистістю відповідальних завдань у напруженій емоційній обстановці без значного негативного впливу останньої на працездатність людини. Подібною думки дотримується Л. Мітіна, яка вважає, що емоційна стійкість учителя – властивість його психіки, завдяки якій він здатний успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах [141].

У контексті дослідження емоційна стійкість характеризується відсутністю схильності до переживання панічного страху перед та під час екзамену, публічного виступу (виконавського показу твору учням, слухачам). Звичайно, емоційне переживання присутнє, але його необхідно не пригнічувати, а вміти спрямувати на емоційне виконання, концентрувати увагу на втіленні художнього образу музичного твору. Тобто, емоційна стійкість допомагає стримувати страх та допомагає бути адекватним при здійсненні процесу інтерпретації, що у свою чергу, допомагає донести основний зміст музичного твору.

Таким чином, доходимо висновку, що емоційна гнучкість, як поєднання емоційної експресивності та емоційної стійкості, відіграє значну роль у формуванні інтерпретаційної культури.

Наступна складова особистісного компонента – волевий самоконтроль. Як відомо, воля є формою психічного відображення, що виявляється в здатності до вибору дій, пов'язаних із подоланням зовнішніх і внутрішніх перешкод. Волевий акт завжди пов'язаний з докладанням зусиль, прийняттям рішень та їх реалізацією. Воля, на вищих рівнях свого прояву, спирається на духовні цілі і моральні цінності, на переконання й ідеали. Воля забезпечує професійне становлення особистості, оскільки безпосередньо впливає на професійний успіх через уміння долати власні слабкості та природні недоліки. Волевий самоконтроль характеризується такими ознаками: наявністю продуманого плану її здійснення; посиленою

увагою до цієї діяльності і відсутністю безпосереднього задоволення, одержуваного в процесі й у результаті її виконання; «подоланні» самого себе, оскільки вольова людина усвідомлює свободу своїх дій та є відповідальною за прийняті рішення. Тому з вираженням вольового самоконтролю завжди пов'язаний особистісний та професійний розвиток особистості [163].

На нашу думку, зміст поняття волі інтерпретатора містить у собі свідоме регулювання ним процесом звукоутворення, що означає вміння долати внутрішні й зовнішні технічні труднощі, які виникають під час музично-виконавських дій.

Процес інтерпретації передбачає використання студентом певних професійних фізичних і психологічних зусиль: уявлення всієї виконавської майстерності й різних варіантів музичної об'єктивації слухових уявлень, пошук виразних інтонацій на підставі певних фізичних дій, добір необхідних варіантів звучання, пошук необхідних технічних прийомів, що фіксуються шляхом повторення, утворення формотворних структур керування рухами, творче застосування спонтанної рухової активності (випадкові «знахідки» виконавця), збагачення первісних слухових уявлень, оцінювання результатів, придушення небажаних імпульсів (ритмічні відхилення, пов'язані з технічними незручностями, прискорення темпу, недоречне акцентування, інтонаційне дроблення довгих фраз, спонтанне натискання педалі). Вищезазначена робота майбутнього вчителя вимагає наявності в нього вольового самоконтролю [158].

Вольовий самоконтроль реалізується під впливом образів уявлення особистості. Так, якщо майбутній учитель музики уявлятиме позитивний та успішний кінцевий результат поставленої мети щодо інтерпретації музичного твору в нього актуалізується вольовий самоконтроль. Таким чином, можемо спостерігати позитивний вплив вольового самоконтролю на формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

Вольовий самоконтроль, який є контролем спонукання до свідомо прийнятої дії, пов'язаний з усвідомленням мети діяльності, її значущістю і

має такі форми прояву:

- пряма (самонавіювання, самонаказ, самопідбадьорення);
- непряма (створення уявлень та образів, які пов'язані з досягненням мети);
- абстрактна (побудова системи міркувань, логічних обґрунтувань та висновків);
- комбінована (комбінація елементів трьох попередніх форм) [158].

Розвиток вольового самоконтролю майбутнього вчителя музики відбувається в ході практичної діяльності, тобто цілеспрямованої підготовки до публічного виступу. Тобто, від прояву означеного утворення залежить якісний результат інтерпретаційного самовираження студента та ступінь його психологічної усталеності під час публічного виступу. Виявляючи вольовий самоконтроль при опорі несприятливим обставинам необхідно вміти застосовувати гнучку тактику поведінки, подекуди відступаючи перед труднощами, яка виникла, щоб вирішити проблему по-іншому. Особливо це є важливим у виконавській діяльності, оскільки є загроза в перенапруженні рук [158]. Сценічне самовладання є стійким контролем самопочуття виконавця в момент концертного виступу, заліку, екзамену, концерту-лекції тощо. Майбутній учитель музики повинен контролювати власні почуття, які заважають продемонструвати власну інтерпретацію музичного твору. Якщо він має у своєму арсеналі вольовий самоконтроль, зможе адекватно та на високому професійному рівні здійснювати музично-педагогічну діяльність. Сучасній освіті необхідний педагог, здатний до: рефлексії, контролю і корекції своїх дій і вчинків, пізнання цінностей і особливостей іншої особистості, адекватного передання сенсу музичних та педагогічних творів, прояву емоційної гнучкості та вольового самоконтролю.

### **1.3. Педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки**

З метою визначення педагогічних умов формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, конкретизуємо поняття «умова» та «педагогічна умова».

З філософського погляду, умова – це вимога, що ставиться однією із сторін, які домовляються; усна чи письмова згода про що-небудь; правила, які встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [208, с. 776].

Психологи розглядають умови як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що закономірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [190, с. 206].

На думку З. Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим чи іншими в процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище зумовлює існування іншого, воно є умовою. Психолого-педагогічні умови науковець розуміє як зовнішні та внутрішні обставини, що впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу в педагогічному вищому навчальному закладі [124, с. 3].

За В. Андрєєвим педагогічні умови – це результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей [6, с. 124].

Отже, під педагогічними умовами формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики вважаємо такі обставини, які впливають на спрямоване осмислення та рефлексію власної професійної діяльності, розвиток складових аксіологічного, рефлексивного, когнітивно-операційного та особистісного компонентів інтерпретаційної культури

студентів, а також сприяють здійсненню інтерпретації музичних та педагогічних творів адекватної авторському сенсу та змісту, а саме: стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музики на формування інтерпретаційної культури; занурення студентів у герменевтичне середовище, зорієнтоване на формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики; актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті формування інтерпретаційної культури.

Однією із педагогічних умов формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики було визначено стимулювання настанови майбутніх учителів музики на формування інтерпретаційної культури. Ми керувалися тим, що процес оволодіння інтерпретаційною культурою є недостатньо цілеспрямованим, системним та керованим, оскільки студенти при вивченні творів мистецтва, зокрема музичних творів, не завжди цікавляться історією їх створення, періодом та епохою життя автора, особливостями його стилю, жанру тощо. Зазначимо, що поняття «настанова» в науковій літературі розглядається у різних значеннях, як-от: неусвідомлена готовність, потреба, схильність, спрямування особистості тощо.

Поняття «настанова» є багатозначним за своїм змістом. Так, психологи (П. Анохін, О. Асмолов, О. Бодальов, В. Норакидзе, О. Петровський, О. Прангішвілі та ін.) розглядали настанову як готовність до певного сприйняття ситуації та реагування на неї, а педагоги (Т. Аржакаєва, В. Кан-Калик, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Мудрик, М. Ногєрова, З. Ноліу, Л. Поварніцина, Т. Полякова, В. Сластьонін, Е. Стрєлкова, О. Цуканова, Н. Щуркова та ін.) – як складник професійної підготовки.

У довідковій літературі настанова визначається як механізм регуляції діяльності, регулювальна функція якої виявляється спрямованістю на вирішення певних завдань; як стан мобілізованої готовності до дії, зумовлений наявністю в суб'єкта потреби та відповідними умовами її задоволення [48].

Теорію фізіологічної настанови детально розробляли Д. Узнадзе та

представники його наукової школи. На думку вченого, настанова є готовністю суб'єкта до сприйняття майбутніх подій та здійснення дій, які є основою його доцільної вибіркової активності. Д. Узнадзе наголошує на тому, що настановам належить роль того первинного, що передує всім психічним процесам, що настанова забезпечує стійкий і цілеспрямований спосіб протікання діяльності, служить засобом її стабілізації та розвитку в заданому напрямі. Слід наголосити на тому, що вчений розглядав фізіологічну настанову як неусвідомлену дію організму [205].

Послідовниками теорії фізіологічної настанови Д. Узнадзе були його учні: Ш. Надірашвілі, О. Прангішвілі, Ш. Чхартішвілі та ін. Так, О. Прангішвілі зазначає, що особливістю діяльності є те, що вона не виникає з «пустого місця», а виникає на підставі готовності до певної форми реагування – настанови. Настанова, на думку вченого, формується під впливом певних зовнішніх і внутрішніх умов, усвідомленого або неусвідомленого сприймання інформації [161, с. 11].

Продовжуючи дослідження теорії Д. Узнадзе, Ш. Чхартішвілі розглядає настанову тільки по відношенню до предмета, який «потрібний» суб'єкту. При цьому дослідник розглядає первинну та фіксовану настанову. Первинна настанова, як зазначає вчений, є завжди станом суб'єкта, його модусом, в якому завчасно відображено загальний характер всієї поведінки, а також явищем динамічного порядку, яке «саме знімає себе» після того, як були здійснені акти поведінки, що призвели до задоволення потреби. Таким чином, первинна настанова є перехідним станом. У свою чергу, вторинна настанова – фіксована – належить до «станів хронічного порядку», які подекуди зберігаються впродовж усього життя [221].

О. Асмолов пов'язує настанову з потребою і ситуацією задоволення потреби. Також науковець указує на зв'язок між настановою і сприйняттям об'єкта: вона виникає до будь-якої діяльності, в тому числі і до сприйняття. Але для виникнення настанови необхідно сприйняття ситуації задоволення потреби [9, с. 45].



У соціальній психології феномен «настанова» тлумачиться як спрямованість, потреба особистості в певному виді діяльності на індивідуальному рівні. Також виокремлено поняття «аттитюд» – соціальна настанова, яка виконує свої функції на соціальному рівні й діє одночасно і як частина психологічної структури особистості, і як частина соціальної структури. Цей феномен спроможний скеровувати та регулювати діяльність професіонала, внаслідок його впливу на поведінку людини зменшуються конфлікти між мотивами і внутрішньою напругою особистості. Так, В. Ядов розуміє соціальну настанову як цілісне утворення, вчений розробив концепцію диспозиційної регуляції соціальної поведінки особистості, сутність якої полягає в тому що соціальні настанови складають певну ієрархічну диспозиційну систему. Виходячи з означеної концепції, автор виокремлює чотири рівні диспозиції: перший – елементарні фіксовані настанови; другий – соціальні фіксовані настанови або аттитюди; третій – базові соціальні настанови; четвертий – ціннісні орієнтації особистості [229].

Важливу роль для стимулювання настанови у професійній поведінці відіграє, з одного боку, прогнозування особистістю професійного розвитку успішності (або неуспішності) своїх спроб професійної інтеграції в соціум, а з іншого – оцінювання своїх особистісних принципів. Після сприйняття конкретної настанови в суб'єкта виникає тенденція діяти в певному напрямі, а його поведінка зумовлюється та коригується цією настановою.

Г. Оллпорт виокремлює п'ять основних типів настанови, які впливають на професійну діяльність фахівця:

- практичної поведінки (створюється на підставі єдності життєвих потреб та середовища, в якому вони задовольняються);
- пізнання, теоретичної поведінки (у процесі соціалізації в особистості розвивається здатність об'єктивування, на основі якого виникають теоретичні й пізнавальні відношення);
- реалізації психофізичних сил (намагання реалізувати потреби свого внутрішнього світу);

- творчості (виражається в естетичному ставленні до дійсності); соціальної поведінки [151].

До функцій настанов ученим віднесено:

- ціннісно-експресивну – впливає на формування ідентичності особистості, що визначає уявлення про себе та допомагає виразити найглибші переконання;

- захисту Я – утвердження будь-якого передчуття або думки, несумісної з внутрішніми конфліктами та тривогами, захист індивідуума від усвідомлення наявності конфлікту;

- пізнавальну – відчуття розуміння довколишнього світу й можливості ним керувати, тобто знання;

- соціально-регулятивну адаптацію – функція, залучення до значимих груп й ситуацій;

- інструментальну (адаптивну, утилітарну) – вироблення позитивної настанови відносно тих об'єктів, які можуть сприяти задоволенню потреб, бажань і негативної – до об'єктів, що перешкоджають досягненню бажаного, викликає фрустрацію, а також інші небажані наслідки [151].

Г. Оллпорт зазначає необхідність наставника стимулювати настанову, що відбувається таким чином:

- інтеграція досвіду щодо об'єкта настанови, що є підґрунтям формування однієї цілісної настанови;

- процес диференціації, за допомогою якого відбувається організація дифузного стану індивіда у вигляді настанови;

- багаторазове повторення настанови сприяє її швидкому виникненню при відповідних обставинах і збільшенню її сили, що вказує на її сформованість;

- наслідування – одна з основних соціальних умов, яка готує людину до певної настанови [151].

Настанову на формування інтерпретаційної культури розуміємо як

усталену позитивну орієнтацію особистості на набуття нових знань, вмінь і навичок у сфері інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики, що виявляється в суб'єктивній схильності до музично-педагогічної освіти, її професійної спрямованості, яка вимагає її індивідуального стимулювання.

У процесі стимулювання позитивної настанови на формування інтерпретаційної культури у студентів виникає усвідомлення значущості означеного феномена в майбутній професійній діяльності та бажання формувати в собі інтерпретаційну культуру, оскільки вона дає можливість здійснювати інтерпретацію музично-педагогічних текстів, подій, фактів і є важливою у діяльності вчителя музики.

Настанова в контексті дослідження має важливе значення для майбутнього вчителя музики, оскільки спонукає його на становлення як професіонала. Від настанови залежить активність навчальної діяльності студента та його позитивне ставлення до обраної професії. Формування інтерпретаційної культури, а відтак і професійний розвиток майбутнього вчителя музики, буде залежати від того, наскільки ця настанова зафіксована і є динамічною. Настанова виникає на базі актуальної потреби щодо професійного самовираження, прояву власних знань, умінь та навичок у повній мірі.

Виникнення позитивної настанови на формування інтерпретаційної культури в значній мірі відбувається в процесі навчання у вищому навчальному закладі: при вивченні спеціальної та методичної літератури, на лекційних і семінарських заняттях, у процесі виробничої практики. Необхідно в майбутніх учителів актуалізувати потребу в розумінні та тлумаченні твору, здійсненні діалогічних відносин, набутті необхідних знань, умінь, навичок, у саморозвитку, в успішному переданні художнього образу, в позитивному ставленні до обраної професії.

У процесі стимулювання позитивної настанови на формування інтерпретаційної культури у студентів виникає усвідомлення значущості означеного феномена в майбутній професійній діяльності та бажання

формувати в собі це явище, оскільки воно допомагає здійснювати адекватну інтерпретацію музично-педагогічних текстів, подій, фактів і є важливим у діяльності вчителя музики.

У виборі наступної педагогічної умови дослідження керувалися тим, що занурення студентів у герменевтичне середовище сприяє осмисленню, розумінню та інтерпретації творів мистецтва, розкодуванню цінностей, ідеалів, норм, що втілені в них, концентрації самовираження в процесі осягнення себе і довколишньої музично-педагогічної дійсності. При цьому процеси розуміння, тлумачення та інтерпретації, які вивчає наука герменевтика, є невід'ємними під час формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя.

Вважаємо необхідним зіставити поняття «середовище» з поняттям «простір». Поняття «простір» є філософською категорією й означає набір певним чином пов'язаних між собою умов, які можуть впливати на людину. При цьому вважається, що особистість може існувати незалежно від простору. Поняття «середовище» також відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини. Але в цьому випадку передбачається її присутність у середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом.

З філософського погляду, середовище – довколишній світ; оточення, сукупність природних умов, у яких протікає діяльність людського суспільства; субстанція, яка на відміну від порожнього, незаповненого простору (вакууму), має своєрідні характеристики, що впливають на переніс взаємодії між об'єктами [209, с. 119].

Довідкова література визначає середовище як умови, які є благодійними для існування, породження чого-небудь [149, с. 759].

До психологічних особливостей середовища можна віднести те, що вплив середовища на людину досить опосередкований і виявляється не тільки на свідомому, а й на підсвідомому рівні. Вплив середовища виключає прямий «тиск» на особистість, що й зумовлює виборчу особистісно-розвивальну спрямованість його чинників.

Механізми впливу середовища на розвиток особистості були предметом дослідження цілого ряду мислителів і педагогів різних історичних періодів. Класики педагогіки (Я. Коменський, Ж-Ж. Руссо, І. Песталоцці, Я. Корчак, К. Ушинський та ін.) вказували на необхідність урахування впливу довколишнього середовища на особистість, відзначали значущість педагогічних зусиль, спрямованих на оптимізацію зони найближчого розвитку особистості. Вчені підкреслювали, що сенс і мета існування людини визначаються не тільки її природними схильностями, а й соціальним оточенням (М. Пирогов), вказували на взаємозв'язок особистісного розвитку дитини і середовища сімейного виховання (П. Лесгафт). Середовище сприймається не тільки як об'єктивний чинник становлення особистості, але й як об'єкт педагогічного впливу, внаслідок чого воно стає засобом виховання і простором особистісного розвитку.

Актуальність дослідження середовища як педагогічного феномена багато в чому пояснюється зміною освітніх парадигм, у межах яких виявляється тенденція до багатоваріантності освітніх концепцій і технологій, відбувається перегляд орієнтирів і пріоритетів, зміна відносин між знаннями, з одного боку, і компетентністю – з іншого. Довідкова педагогічна література визначає середовище в загальному сенсі як сукупність умов, які оточують людину і взаємодіють з нею як з організмом та особистістю [192, с. 587].

Середовище розрізняють за такою класифікацією: за ступенем глобальності (макросередовище, мезосередовище, мікросередовище); за видом існування та розвитку матерії (біологічне, технічне, культурно-етнічне тощо); за напрямом вирішуваних суспільно-значущих завдань (духовного розвитку та існування, фізичного розвитку та здорового способу життя, виховання, навчання, неперервного підвищення кваліфікації, комунікативного розвитку тощо). В. Ясвін у відповідності зі своєю дослідницькою позицією виокремив такі характеристики середовища: широта, інтенсивність, усвідомленість, узагальненість, емоційність, домінантність, когерентність, активність, мобільність і стійкість [230, с. 86].

Нам імпонує думка В. Слободчикова, який розуміє середовище як дійсність, в якій відбувається творча діяльність людини. Вчений вважає, що в процесі діяльності в середовищі людина змінює її для досягнення своїх особистих і соціальних цілей. У свою чергу, змінена нею або іншими суб'єктами зовнішня частина середовища робить зворотний вплив на суб'єкта [186]. А. Макареня вважає, що створити середовище, яке формує особистість у системі освіти, означає сприяти реалізації гуманістичної концепції освіти, її цілей та завдань на всіх етапах педагогічного процесу [136, с. 65–67].

За Ю. Мануйловим, середовище це те, серед чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, те, що опосередковує його розвиток і типізує особистість. Учений наголошує на тому, що середовище повинно бути: ємним, багатомірним, включати в себе духовні, соціальні, фізичні складові зовнішнього світу; давати можливість спостерігати за тими, хто навчається, відображати їхню як суб'єктивну, так і об'єктивну позицію; бути технологічним [137, с. 75].

Середовище, в якому перебувають майбутні фахівці у процесі їхньої професійної підготовки може бути різним за своїм впливом на особистість того, хто навчається, як-от: організованим, спонтанним, стимульованим, пасивним, розвивальним, професійно спрямованим, герменевтичним.

Оскільки ключовим поняттям позиціонованого дослідження є формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики, вважаємо за необхідне визначити герменевтичне середовище як одну із вирішальних умов впливу на формування інтерпретаційної культури, занурення майбутніх фахівців у середовище постійного звернення до тлумачення музичних творів з метою їхнього розуміння.

Зазначимо, що майбутні вчителі музики в умовах навчання у вищій перебувають здебільшого під впливом герменевтичного середовища.

Герменевтичне середовище у контексті дослідження – це спеціально організоване середовище вищого навчального закладу, що ґрунтується на метапринципах герменевтичного підходу (організація простору розуміння в

педагогічній та пізнавальній діяльності у процесі взаємодії системи «викладач-студент»; встановлення міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії; розвиток здатності студента до саморозуміння себе як майбутнього професіонала) [128], спрямоване на набуття студентами цінностей, професійних знань, формування в них особистісних якостей, музично-виконавських умінь і навичок. Таке середовище насичене ситуаціями, під час яких відбувається розв'язання герменевтичних завдань, що сприяє водночас формуванню інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики. При цьому переживання цих ситуацій концентрується не тільки на окремому завданні, а й обов'язково супроводжується позитивним емоційним підкріпленням виконання цього виду діяльності. При зануренні майбутніх учителів у герменевтичне середовище можуть виявитися корисними різні групові та індивідуальні форми роботи у вигляді рольових ігор, практикумів, різноманітних вправ, які допомагають студентам формувати в них вміння та навички, необхідні під час інтерпретації музичних та педагогічних творів.

Як зазначалося раніше, занурення студентів у герменевтичне середовище повинне гуртуватися на принципах герменевтичного підходу.

У філософському значенні підхід – це комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур та механізмів у пізнанні й практиці, що характеризують конкуруючі між собою (або ті, що історично змінюють одна одну) стратегії і програми у філософії, науці, політиці чи в організації життя і діяльності людей [50]; у психологічному – сукупність прийомів, способів у впливі на щось, у веденні справ, у вивченні чого-небудь та ін. [46]; у педагогічному – сукупність прийомів, способів у впливі на кого-небудь, у вивченні чого-небудь, пробудженні до чого-небудь [40].

Герменевтичний підхід розглядався у працях таких учених, як А. Брудний, А. Закірова, В. Зінченко, І. Левицька, Д. Лісун, А. Линенко, О. Олексюк, С. Рубінштейн, Ю. Сенько, А. Славська, І. Суліма та ін.

Герменевтичний підхід, на думку Г. Коджаспірової, допомагає педагогу долати психологічні бар'єри перед новизною ситуації, стереотипами традиційних уявлень про виховну діяльність і в результаті – демонструвати оригінальність суджень і рішень, самостійність думки, здатність приймати нестандартні рішення, розвиває педагогічну активність у подоланні ситуацій нерозуміння, забезпечує глибину осягнення кожного вихованця, що наближає педагога до вирішення завдань гуманізації дитинства [103, с. 235].

Герменевтичний підхід як усвідомлену орієнтацію особистості на реалізацію сукупності принципів, методів та прийомів навчання, пізнання й осмислення дійсності, що передбачає привнесення особистісного розуміння смислових аспектів професійної діяльності шляхом широкого залучення когнітивно-пізнавальної, емоційно-ціннісної та поведінкової сфер майбутнього вчителя музики розглядає М. Ткач [199, с. 686].

За Г. Падалкою, герменевтичний підхід у системі мистецького навчання це одна із форм активізації самостійного оцінного ставлення учнів до мистецьких образів, залучення їх до усвідомлення духовного досвіду людства, закодованого в художніх образах; засіб залучення учнів до уявного діалогу з автором твору, до виявлення особистісного смислу спілкування з мистецтвом. Науковець зазначає, що на відміну від одновимірного однозначного засвоєння навчального матеріалу з мистецьких дисциплін, герменевтичний підхід сприяє активізації самостійного художнього мислення студентів, спонукає до художньої рефлексії, провокує художню свідомість на багатовимірне творче засвоєння мистецьких явищ [152, с. 264].

Ми погоджуємося з авторською позицією Р. Менжулової, що герменевтичний підхід має значний потенціал, оскільки відкриває студентам перспективи розуміння довкілля, культури і себе в ній; забезпечує отримання особистісних сенсів; стимулює розвиток індивідуальних здібностей; активізує мотивацію пошуку самостійних рішень, а також оптимізує тлумачення і розуміння текстів гуманітарних дисциплін (зокрема художніх текстів). Вчена зазначає, що герменевтичний підхід орієнтований на



особистісний потенціал студентів, націлює педагогів на творче його використання, на пошук і створення власних технологій, що відповідають закономірностям розвитку особистості [140].

Вченими (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун) було визначено такі принципи герменевтичного підходу до інтерпретації музичного твору:

- принцип пріоритетності особистості в інтерпретаційному процесі (надання особливої уваги складовій процесу інтерпретації музичного твору);

- принцип духовної домінанти як основи інтерпретації (визначення інтерпретації музичного твору як процесу застосування духовних сил особистості, реалізації особистісних емоцій, почуттів, прагнень, ціннісних орієнтирів, а не тільки як суто аналітичної діяльності);

- принцип ціннісної спрямованості розуміння (опора на загальнолюдські цінності, норми та ідеали як основу для розуміння сенсу музичного твору) [150, с 18–19].

Зазначимо, що для дослідження значущими є такі герменевтичні принципи: принцип «цілого та частини» (розуміння змісту тексту можливе в результаті з'ясування змісту його окремих частин, а розуміння частини зумовлене певним попереднім розумінням єдиного змісту тексту загалом); принцип розуміння тексту, виходячи з тієї конкретної ситуації, у якій він був написаний; принцип розуміння тексту, виходячи з нього самого; «продуктивний» принцип (конкретизації змісту тексту для розуміння особливостей індивідуальної життєвої ситуації) [75], [42], [214].

При зануренні студентів у герменевтичне середовище в контексті дослідження було реалізовано герменевтичні метапринципи, запропоновані А. Линенко:

- організація простору розуміння в педагогічній та пізнавальній діяльності у процесі взаємодії системи «викладач-студент»;

- встановлення міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії;

- розвиток здатності студента до саморозуміння себе як майбутнього

професіонала [128].

На погляд науковця, будь-яка пізнавальна діяльність людини спрямована на формування конкретних уявлень про довкілля. Для того, щоб засвоєвані знання сприяли ефективності майбутньої педагогічної діяльності, вони повинні бути насамперед зрозумілими. Нагромадження незрозумілої інформації призводить до того, що, по-перше, вчитель не може нею творчо скористатися, а по-друге – це викликає невпевненість і тривожність. При аналізі другого метапринципу педагогічної герменевтики йдеться про важливість у міжособистісних відносинах уміння створювати викладачем рефлексивного середовища, яке має бути спрямованим на всебічне розуміння своїх учнів: їхніх цілей, прагнень, мотивів, системи цінностей, почуттів, потреб, а також розуміння учня вчителем, його намірів, вимог, спонукань тощо. Розуміння відбувається на основі співпереживання, розуміння емоцій іншої особистості. У третьому метапринципі наголошується на значущості саморозуміння майбутнього вчителя. Цьому сприяє професійна рефлексія як здатність усвідомлювати необхідність і значущість своїх дій і дій учнів в єдності на основі самоаналізу і самооцінки власної діяльності, самого себе як суб'єкта [128].

Отже, занурення студентів у герменевтичне середовище повною мірою забезпечує прояв внутрішніх потенцій студента, розвиток його суб'єктності, що важливо при формуванні інтерпретаційної культури, оскільки орієнтує на осмислення та інтерпретацію явищ мистецтва шляхом саморозуміння, розуміння та адекватного їх тлумачення.

Наступною педагогічною умовою було обрано актуалізацію самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті формування інтерпретаційної культури. Вибір цієї педагогічної умови зумовлений специфікою професійної діяльності студентів – майбутніх учителів музики, у яких питому вагу всіх навчальних занять відведено індивідуальним заняттям як з викладачами в стінах вишів, так і необмеженій у часі самостійній діяльності у царині майбутнього фаху.

Механізми самоорганізації особистості лежать у поєднанні таких процесів, як організація і саморегуляція. Так психологи (В. Пекельна, Р. Чуракова) поняття «організація особистості» трактують як внутрішню підпорядкованість, узгодженість, сукупність психологічних процесів і дій, що ведуть до вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого (особистості) [85, с. 613]. Саморегуляція, за С. Тищенко, це здатність індивіда виявляти психічну активність, спрямовану на керування своєю поведінкою, психічними процесами і станами для забезпечення адекватності власних дій та вчинків суб'єктивно значущим життєвим цілям і цілям діяльності [85, с. 800].

У дослідженні виходили з того, що самоорганізація дозволить студенту раціонально планувати і організовувати свою навчальну діяльність і час, адекватно оцінювати, своєчасно коригувати і вдосконалювати процес і результати власної діяльності, керувати нею, оскільки специфіка професійної підготовки майбутніх учителів музики передбачає великих витрат часу. Тобто студент має розвиватися різнобічно, бути відкритим до нових знань, системно і послідовно виконувати свою роботу, що спрямована на досягнення поставленої мети.

Проблему теорії самоорганізації висвітлювали у своїх працях як зарубіжні (В. Буданов, Т. Григор'єва, В. Данилов, Н. Климонтович, О. Князева, С. Курдюмов, Г. Малинецький, І. Пригожин, Г. Рузавін, Г. Хакен, С. Харитонов, С. Хорунжий, Г. Шефер, Е. Янч та ін.), так і українські вчені (І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, В. Лутай, Л. Малишко, А. Свідзинський, Я. Цехмійстер, В. Цикін та ін.), які обґрунтували сутність і принципи розуміння різноманітних аспектів існування світу, природи та людини.

У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об'єктів знайшов своє відображення у працях Н. Вишнякової, П. Горбунової, О. Євдотюк, Л. Зоряної, С. Кульневича, Т. Левченко, Л. Новікової, В. Радюхіна, О. Чалого, С. Шевельової та ін.

Окремі аспекти процесу самоорганізації музиканта знайшли своє відображення в працях О. Алексєєва, Н. Голубовської, Г. Когана, А. Корто, С. Майкапара, В. Мержанова, Г. Нейгауза, В. Сафонова, С. Фейнберга, Г. Ципіна, К. Черні та ін.

З філософського погляду, самоорганізація – це процес, у ході якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи. Процеси самоорганізації можуть мати місце тільки в системах, що володіють високим рівнем складності і великою кількістю елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий, а ймовірнісний характер. Властивості самоорганізації виявляють об'єкти різної природи: жива клітина, організм, біологічна популяція, біогеоценоз, людський колектив і т. ін. Процеси самоорганізації відбуваються за рахунок перебудови наявних та утворення нових зв'язків між елементами системи. Відмітна особливість процесів самоорганізації – їх цілеспрямований, але водночас і природний, спонтанний характер: ці процеси, що протікають при взаємодії системи з довколишнім середовищем, у тій чи тій мірі автономні, відносно незалежні від середовища [210, с. 970], [146, с. 856].

У психолого-педагогічному аспекті самоорганізація розглядається як діяльність та здібність особистості, які пов'язані з умінням організувати себе, що виявляється в цілеспрямованості, активності, зумовленості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень та відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [192, с. 702], [166, с. 387].

В. Безрукова вважає, що самоорганізація особистості – діяльність особистості за чіткою впорядкованістю своєї життєдіяльності; здатність та вміння організувати себе. Виявляється самоорганізація в цілеспрямованості, самоаналізі та жорсткому самоконтролі, самооцінці, самообмеженні себе в усьому. Самоорганізована особистість може планувати час і роботу, швидко приймати рішення та виконувати їх, економно витратити сили та можливості; працює над собою, своїм характером, особливо емоційно-вольовою сферою.

Це особистість із високим почуттям відповідальності, з високо розвиненою особистою гідністю [18, с. 240].

Розрізняють три типи процесів самоорганізації. Перший – це самозародження організації, тобто виникнення з деякої сукупності цілісних об'єктів певного рівня нової цілісної системи зі своїми специфічними закономірностями (напр., генезис багатоклітинних організмів з одноклітинних). Другий тип – процеси, завдяки яким система підтримує певний рівень організації при зміні зовнішніх і внутрішніх умов її функціонування (тут досліджуються переважно гомеостатичні механізми, зокрема механізми, що діють за принципом заперечення зворотного зв'язку). Третій тип процесів самоорганізації пов'язаний з удосконаленням і саморозвитком таких систем, які здатні накопичувати та використовувати минулий досвід [210, с. 972], [146, с. 857].

Самовдосконалення (самоорганізація третього типу) – процес роботи над собою, внаслідок якого з'являється здатність прийняття усвідомленого правильного рішення в системі більш високого порядку порівняно з раніше досягнутим рівнем. Самовдосконалення суб'єкта – мета будь-якого процесу навчання.

Як зазначає С. Кульневич, через багато століть «занепокоєння розуму», якому дав визначення Сократ як початок самоорганізації особистості, в гуманістичній педагогіці двадцятого століття розуміється як переживання свідомості. Цей термін став одним із ключових в особистісно-орієнтовній педагогіці [121, с. 10]. С. Кульневич вважає, що самоорганізацію особистості можна звести до вмінь режимної саморегуляції [121, с. 14]. Науковець вказує на те, що самоорганізацію особистості з гуманістичної точки зору допомагає зрозуміти педагогічна синергетика. Це наука, яка вивчає складні, відкриті системи, що постійно розвиваються, основною властивістю яких є самоорганізація – внутрішня здатність системи вирощувати в собі, надбудувати з себе нові якості, необхідні для виживання. У педагогіці такими системами є освіта, свідомість, особистість. Внутрішні зміни, що

відбуваються в них, забезпечуються діяльністю особистісних структур свідомості, що впливають на якість навчання і виховання [121, с. 48].

Учений розуміє самоорганізацію як комплекс дій, що виконує особистість для досягнення поставленої мети [121, с. 69].

Професійну самоорганізацію в процесі навчання вчений визначає як синергетичний процес самоорганізації особистісних структур свідомості, як засіб саморозвитку рівнів компетентності, самооцінки, самопрезентації, самовдосконалення, просування фахівця службовими сходами [122, с. 51].

На думку вчених (Н. Дмитрієнко, О. Барвенко), професійна самоорганізація є важливою особистісною характеристикою професіонала, яка дозволяє особистості виявляти різні рівні самоорганізації професійної культури в навчальному процесі і в професійній діяльності. А також, є особистісним процесом, оскільки має спрямованість на розвиток особистості, професіоналізму і мотивує фахівця на постійне оновлення і поповнення своїх професійних знань, збереження, накопичення і передання професійних культурних цінностей [79].

Професійна самоорганізація педагога, як зазначає Т. Гура, визначає траєкторію його професіогенезу, забезпечує збереження психічного та психологічного здоров'я. Саме активні методи навчання в цілому й ігрове моделювання зокрема, на його погляд, мають значний ресурс для професійного розвитку педагогів, їхньої професійної самоорганізації, а також відповідають сучасним тенденціям світової та вітчизняної післядипломної освіти [51].

Самоорганізація за визначенням Є. Рапацевича, це діяльність і здатність особистості, що виявляються в умінні організувати себе, цілеспрямованості, активності, позитивній мотивації, настанові і потребі у здійсненні певної діяльності, самостійності її планування, докладанні зусиль для досягнення результатів, адекватній самооцінці і почутті обов'язку [192, с. 512].

Отже, самоорганізацію в контексті дослідження будемо розуміти в

широкому значенні цього феномена як організацію і саморегулювання кожним студентом своєї навчальної, самостійної та індивідуальної роботи у вимірі музичного мистецтва з набуття інтерпретаційної культури.

Самостійна робота студентів припускає роботу зі спеціальною літературою, художніми творами (як синтез мистецтв), над музичним твором, з відео- та аудіо- матеріалами тощо. При актуалізації самоорганізації майбутнім учителям музики надається можливість самостійно знаходити шляхи до адекватного розуміння авторського задуму твору. При цьому не створюються перешкоди для звернення студентів до методу проб і помилок, зважаючи на те, що шлях до розуміння та інтерпретації лежить через індивідуальне рішення виникаючих проблем.

Самоорганізація у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками, бачення сенсу та мети роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до питань, що вирішуються, пізнавальну і розумову активність та самостійність, здатність до творчості. Тобто, при самоорганізації студент сам визначає мету, предмет і засоби діяльності, постійно зіставляє передбачуваний результат з умовами і предметом діяльності, обирає відповідні способи виконання дій і встановлює послідовність їх застосування.

Спираючись на погляди З. Ахмадієвої [11], вважаємо, що у процесі самоорганізації щодо формування інтерпретаційної культури майбутні вчителі повинні визначити мету (ближню, проміжну, кінцеву), провести самооцінку готовності до цієї діяльності за рішенням поставленого або обраного завдання, обрати адекватний засіб дій, який призведе до вирішення завдання (вибір шляхів і засобів для його вирішення), скласти план самоорганізації (який повинен відрізнятися чіткістю та бути виконуваним), реалізувати програму виконання цього плану, здійснюючи при цьому контроль за ходом самоорганізації, самоконтроль результатів здійсненої роботи для формування інтерпретаційної культури, коригування на підставі

результатів самоконтролю програми виконання роботи, усунення помилок і їх причин.

Самоорганізація – важливий чинник теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, збагачення необхідних знань, формування вмінь та навичок, які, у свою чергу, формують інтерпретаційну культуру.

Свій відбиток на характер самоорганізації накладає і специфіка вивчення мистецтв. Вона пов'язана з необхідністю набуття вмінь та навичок читання нот з листа, досвідом роботи над творами, виконавської інтерпретації та багатьма іншими способами практичної діяльності, які вимагають тривалих занять. Причому різні види художньої творчості потребують неоднакових часових витрат.

Найважливішою вимогою до самоорганізації в усіх галузях освіти є усвідомлення майбутніми вчителями мети її здійснення. Навіть на перших етапах навчання, де самоорганізація студентів виявляється у формі відтворення, копіювання тих чи тих зразків, дії наслідування можуть мати й окремі ознаки самостійності. Це стає можливим тоді, коли вони свідомо спрямовані на досягнення певної мети і на бажання досягти якомога кращого результату, наблизити його до заданого зразка. Цей етап навчання становить необхідну основу підготовки учнів до подальшого творчого самовираження. У нашому випадку цим результатом є сформованість інтерпретаційної культури.

При самоорганізації важливу роль відіграє самостійність майбутніх учителів. Поняття самостійності в навчанні музики синтезує й уміння студента без сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, готовність самому відшукати ефективні шляхи в роботі, здатність критично оцінити результати власної музичної виконавської діяльності тощо. В педагогічному аспекті проблема виховання самостійності учня-музиканта зачіпає методи викладання, прийоми навчання, форми організації навчальної діяльності у виконавському класі. Варто зазначити, що подібний шлях



розвитку самостійності в новій для людини галузі діяльності є характерним для будь-якого вікового періоду, що особливо яскраво простежується у сфері індивідуальних практичних занять у мистецьких дисциплінах. Те, що не можна виразити словом, формалізувати певними поняттями, зазвичай демонструється педагогом у відповідних зразках дій і повторюється учнем. Наслідування таких дій вимагає свідомих зусиль і при їх засвоєнні призводить до збагачення опанованих способів діяльності. Причому кожний новий повтор стає несхожим на попередній, перетворюється на більш досконалу копію зразка і в якийсь момент може збагатитися творчими знахідками суб'єкта навчальної діяльності.

Поняття самостійності в навчанні музичного виконавства є достатньо містким і багатоплановим, оскільки торкається і методів викладання, і прийомів (засобів) навчання, і форм організації навчальної діяльності у виконавському класі [220].

Суголосні з педагогічними принципами Ф. Блуменфельда. Насамперед він привчав до самостійності і намагався всіма засобами виявити творче обличчя учня [13].

Найбільш повно самоорганізація виявляється під час самостійної роботи студентів. Розвиток навичок самостійної роботи в майбутніх учителів музики – важливий компонент навчально-виховного процесу. Навчити учня вчитися, самостійно здобувати знання й удосконалювати навички та вміння – таке завдання стоїть перед кожним учителем. Для цього необхідно «озброїти» учня прийомами виконання завдань, виробити певні алгоритми опрацювання того чи того матеріалу.

Природньо, що майбутній учитель музики не може повністю оволодіти всією сумою знань, вмінь, навичок лише під час аудиторних занять, він мусить багато працювати самостійно. В процесі самостійної роботи студент виступає як активна творча особистість, творець своєї культури, готовності до майбутньої професійної діяльності. Активність його особистості виявляється в постановці цілей самостійної роботи, її плануванні, визначенні

способів, самоконтролі, оцінці результатів. За Г. Падалкою, навчання мистецтву повинне ґрунтуватися на системній самостійній роботі. Тому формування здатності до самостійної роботи має бути в полі зору вчителя, коригуватись ним. Це виявляється у допомозі учню визначити зміст домашнього завдання, спланувати самостійну роботу, вивчити її послідовність [152, с. 222].

Видатний педагог і музикознавець О. Алексєєв відзначав: «важливо не тільки стимулювати вислів учнем своїх бажань, але і створити умови, що сприяють тому, щоб він більше слухав музики і мав достатньо широку нагоду вибору творів. Заохочення самостійності учня в цій галузі будить більш живе ставлення до занять музикою і роботи над обраним твором». Окрім цього, він пише: «Виключно важлива роль домашньої роботи вимагає постійної уваги до неї педагога. Педагог повинен звернути увагу на підвищення якості домашньої роботи. В збільшенні продуктивності роботи за інструментом у кожного учня завжди можна знайти великі невикористані резерви. Реалізація їх – одна з найважливіших задач правильної організації домашньої роботи учня». О. Алексєєв стверджує, що розвиток навичок самостійної роботи протікає успішно лише в тому разі, якщо учень розуміє, яку художню мету переслідують вказівки педагога – аплікатура, що рекомендується ним, динамічний план, відтінки звуку тощо [5, с. 55].

Як зазначає А. Щапов, навчання музичному виконавству не дає ніякого результату, якщо учень не вміє самостійно працювати за інструментом і якщо педагог не виховує його в цьому напрямі [223].

О. Рудницька розводить поняття «самостійність» та «самостійна робота», яка виявляється в характеристиці пізнавальної діяльності того, хто навчається. Так, самостійну роботу автор визначає як роботу, що здійснюється без допомоги та безпосереднього впливу педагога і за своїми зовнішніми умовами може бути як виконавською, так і пошуковою. Натомість самостійність – як характеристику, яка визначає внутрішню сутність, інтелектуальний бік роботи і виявляється в розумовій

продуктивності учня, його здатності ставити мету, приймати рішення, планувати свою діяльність, шукати варіанти розв'язання пізнавальних та творчих завдань [174, с. 30].

Для формування інтерпретаційної культури самоорганізована особистість має дотримуватися принципів системності та послідовності в роботі над музичним твором. Як свідчить аналіз методичної літератури та власний досвід, ці принципи дуже важливі особливо в музичній педагогіці. Якщо пропустити декілька днів занять, можна втратити «форму» і необхідно повертатися до тих моментів, які вже виходили. Щоб актуалізувати самоорганізацію студента вчитель не повинен відразу тлумачити основну ідею твору, задум композитора, нав'язувати своє трактування або видатних музикантів, передчасно здійснювати показ, який призведе до наслідування. Краще використовувати метод опосередкованого наведення студента на розуміння сенсу музики. Треба дати змогу майбутньому фахівцеві знайти необхідний матеріал, поміркувати та проаналізувати, яким чином краще втілити музичний образ твору, що інтерпретується. Так, на думку О. Рубінштейна, ясність художніх намірів повинна стати основою роботи учня над створенням виконавської образу музичного твору [12, с. 13]. Тому видатний педагог на своїх уроках надавав учневі самостійності, оскільки в цьому разі, досягнення останнього ставали його особистим і незаперечним надбанням [49, с. 72]. Погоджуючись із О. Рубінштейном, І. Гофман стверджує, що «концепція звукообразів, отримана нами за посередництвом чужої гри, доставляє лише скороминущі враження; вона проходить і йде, в той час як самостійно створена концепція залишається і зберігається, як наша власна» [49, с. 182].

Майбутні вчителі повинні виявляти самоорганізацію під час вивчення музичного твору. Це не тільки робота над досконалим технічним його виконанням, але й ознайомлення з музично-педагогічною літературою для вивчення фактів біографії і творчості композитора, епохи, в якій він жив, стильових особливостей твору; ознайомлення з методичною літературою для

здійснення теоретичного аналізу, аналізу форми твору, виявлення необхідних засобів виразності, підходящої аплікатури; художньою літературою та суміжними видами мистецтв (живопис, скульптура) для втілення образу; а також, це пошук, аналіз та порівняння якісних аудіо- та відеозаписів видатних музикантів.

Отже, у контексті дослідження актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики відіграє важливу роль, оскільки сприяє розумінню і усвідомленню необхідності формування інтерпретаційної культури, а також реалізації плану щодо цього формування.

### **Висновки з першого розділу**

Здійснено теоретичний аналіз довідкової, філософської, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури з проблеми дослідження; розкрито сутність понять «інтерпретація», «культура», «герменевтика», «розуміння», «музичний твір», «професійна підготовка», «інтерпретаційна культура майбутніх учителів музики», «герменевтичне середовище»; визначено структуру досліджуваного конструкту; обґрунтовано педагогічні умови формування означеного феномена.

Доведено, інтерпретація є основою розуміння будь-якого тексту і охоплює всі міжособистісні і міжгрупові комунікації та семіотичні системи; це процес і ідеальний його результат, певний матеріальний документ, текст, що фіксує набуте суб'єктом розуміння певного явища або події; тлумачення, пояснення, розкриття змісту чого-небудь.

Визначено інтерпретацію як спеціально організований процес, спрямований на виявлення змісту та сенсу музично-педагогічних текстів, сприймання музичних творів, а також результат їх тлумачення та розуміння.

Інтерпретаційну культуру майбутніх учителів музики визначаємо як цілісне інтегративне утворення, яке виражається в розумінні та тлумаченні музично-педагогічної дійсності в усій сукупності її процесів, подій, структур,

міжособистісних відносин, що відображає систему цінностей, включає комплекс професійних знань, музично-виконавських умінь та навичок, а також творчий досвід, які спрямовані на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів.

Визначено структуру інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики, до якої увійшли такі компоненти: аксіологічний, рефлексивний, когнітивно-операційний та особистісний.

Виявлено та обґрунтовано педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музики на формування інтерпретаційної культури; занурення студентів у герменевтичне середовище, зорієнтоване на формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики; актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті формування інтерпретаційної культури.

Герменевтичне середовище у контексті дослідження розуміємо як спеціально організоване середовище вищого навчального закладу, що ґрунтується на метапринципах герменевтичного підходу (організація простору розуміння в педагогічній та пізнавальній діяльності у процесі взаємодії системи «викладач-студент»; встановлення міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії; розвиток здатності студента до саморозуміння себе як майбутнього професіонала), спрямоване на набуття студентами цінностей, професійних знань, формування в них музично-виконавських умінь і навичок, особистісних якостей.

Основні теоретичні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [53, 54, 55, 59, 60, 62, 66, 67, 68, 70, 71, 233, 234].

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

#### **2.1. Критерії, показники та рівні сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики**

Метою експериментально-дослідної роботи було діагностування рівнів сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, а також апробація методики, яка відображає особливості розробленої моделі та досліджуваного конструкту. У зв'язку з цим, експериментальне дослідження проводилось у три взаємопов'язані етапи, кожен з яких характеризувався певними завданнями та цілями, відповідними методами та формами організації.

Теоретично-пошуковий етап (2013-2014 рр.) був присвячений вивченню та аналізу рівня розробленості досліджуваної проблеми в теорії та на практиці для конкретизації мети і завдань дослідження; вивчалася філософська, психолого-педагогічна, мистецтвознавча література з проблеми формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики; конкретизувались предмет і завдання дослідження; розроблялася робоча гіпотеза; уточнювалося сутність понять «інтерпретація», «герменевтичне середовище», визначалися педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики.

Під час наступного етапу експерименту (2014-2015 рр.) було виявлено критерії, показники та рівневі характеристики інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики; розроблено модель формування інтерпретаційної культури у студентів; визначено зміст формувального етапу експерименту.

На формувальному етапі (2015-2016 рр.) здійснювалась реалізація моделі, спрямованої на формування інтерпретаційної культури в майбутніх

учителів музики у процесі професійної підготовки, з'ясувався рівень ефективності визначених педагогічних умов. Наприкінці цього етапу було проведено аналіз результатів експерименту та їх статистичну обробку.

Вимірювання рівня сформованості інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в якісно-кількісних характеристиках вимагає визначення критеріїв та їх показників (Таблиця 2.1).

*Таблиця 2.1*

**Критерії і показники сформованості інтерпретаційної культури  
майбутніх учителів музики**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Аксіологічний	Ціннісний	- духовно-гуманістичні цінності; - морально-етичні цінності; - культурно-музичні цінності.
Рефлексивний	Самооцінний	- самоідентифікація; - самооцінка; - усталена професійна рефлексивна позиція.
Когнітивно-операційний	Змістово-процесуальний	- обізнаність із музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів; - наявність музично-виконавських умінь і навичок.
Особистісний	Суб'єктний	- комунікативність; - емоційна гнучкість; - вольовий самоконтроль.

У межах дослідження вважаємо доцільним більш детально виявити генезис понять «критерій» та «показник».

У педагогіці критерій розуміють як якість явища, що відображає його

суттєві характеристики, а тому підлягає оцінці [48, с. 187]. У загальному значенні критерій – це важлива і визначальна ознака, яка характеризує якісні аспекти явища, його сутність.

З. Курлянд характеризує критерій як мірило оцінки, судження; як необхідну та достатню умову прояву або існування явища чи процесу. Автор вважає, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не лише її ознаки, а й критерії, які визначають експлікацію тієї чи тієї ознаки у процесі та явищі, що розглядається [123].

Так, критерій – це стандарт, на підставі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном. У процесі виявлення критеріїв важливим є визначення їх показників. За своєю сутністю поняття «критерій» є більш ширшим, ніж «показник», тому за одним критерієм закріплена ціла система показників. Вони надають кількісну характеристику явищам, що дає змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці.

Як бачимо з таблиці 2.1, одним із критеріїв інтерпретаційної культури було обрано ціннісний, до складу якого ввійшли такі показники: духовно-гуманістичні цінності, морально-етичні цінності, культурно-музичні цінності. Як відомо, цінності – це природні і культурні об'єкти, процеси, відносини, що мають позитивну значущість для людини. Тому, інтерпретаційна культура повинна бути заснованою на системі цінностей, і завдання освіти якраз і полягає в її виявленні та інтеріоризації студентами.

Наступним критерієм інтерпретаційної культури був обраний самооцінний. Ми виходили з того, що для здійснення ефективної педагогічної діяльності майбутньому вчителю музики необхідно володіти сформованою інтерпретаційною культурою. Для її формування студентам необхідно усвідомлювати себе, свої можливості у професійному вимірі, розуміти свої недоліки і виправляти їх, а також постійно здійснювати самооцінку та самоконтроль.

Одним із показників самооцінного критерію виступила



самоідентифікація, що дозволяє співвідносити себе з педагогом-ідеалом, який володіє високим рівнем сформованості інтерпретаційної культури. Внаслідок цього формуються уявлення студента про себе як про цілісну особистість, професіонала, фахівця в тій чи тій галузі. Самоідентифікація для майбутнього вчителя музики має велике значення, оскільки допомагає пізнати себе, зрозуміти Я-реальне і Я-ідеальне, визначити власне місце в обраній професії.

Наступним показником самооцінного критерію було обрано самооцінку. У контексті досліджуваної проблеми самооцінка відіграє значну роль, оскільки дозволяє майбутньому вчителю музики дати власну оцінку собі, своїм якостям, можливостям та місця серед інших людей у професійному просторі. Як відомо, самооцінка буває адекватною та неадекватною (завищеною чи заниженою). Від адекватної самооцінки залежать взаємини особистості з тими, хто її оточує, ставлення до власних успіхів і невдач, вимогливість до себе, критичність, що впливає на ефективність майбутньої професійної діяльності. Для формування інтерпретаційної культури необхідна саме адекватна самооцінка, оскільки вона допомагає здійснювати свідому роботу з розвитку власної особистості як майбутнього спеціаліста, складає передумову професійного самовдосконалення.

Показником самооцінного критерію виступила усталена професійна рефлексивна позиція. Ми виходили з того, що за своєю природою професійна діяльність – рефлексивна, оскільки майбутній учитель може успішно розвиватися тільки тоді, коли постійно переживає, осмислює, міркує над собою у процесі організації власної педагогічної діяльності. Так, студентові необхідно здійснювати постійний самоаналіз навчально-професійних інтересів, цілей, якостей, очікувань, дій, досягнень, результатів. Усталена професійна рефлексивна позиція є передумовою для цілеспрямованої зміни себе, переходу на вищий рівень власного розвитку, зважаючи на те, що в її процесі відбувається усвідомлення особистістю самої себе.

Наступний критерій – змістово-процесуальний. Майбутні вчителі музики повинні бути озброєні професійними знаннями, вміннями й навичками, які характеризують типові, стійкі зв'язки музики й життя, співвідносяться з законами розвитку музичного мистецтва, особливостями музичної мови, специфікою музично-історичного процесу та ін. Тому, саме змістово-процесуальний критерій дав змогу визначити рівень обізнаності студентів із музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів, наявність у них музично-виконавських умінь і навичок.

Одним із показників суб'єктного критерію інтерпретаційної культури виступила комунікативність. Обираючи цей показник, ми керувалися тим, що професія вчителя обов'язково потребує наявності комунікативності в останнього, а також тим, що своєрідністю професійної діяльності вчителя є спілкування, яке будується на взаємодії і комунікації в системі «вчитель – учні». Для формування інтерпретаційної культури комунікативність відіграє значну роль, оскільки спрямована на здійснення продуктивної взаємодії між викладачем і студентом, метою якої є взаєморозуміння і постійне прагнення до пошуку спільних сенсів в освітній діяльності, позитивне ставлення студентів до навчального процесу. Майбутній учитель музики повинен уміти не тільки спілкуватися на високому професійному рівні (послідовно та логічно виражати свої думки, грамотно вести діалог та ін.), але й слухати співрозмовника, відчувати його емоційний настрій, знаходити спільну мову з довколишніми людьми (учнями, батьками, вчителями), налагоджувати з ними доброзичливі відносини тощо.

Наступним показником суб'єктного критерію інтерпретаційної культури було обрано емоційну гнучкість. Як зазначалося раніше (параграф 1.2), емоційна гнучкість складається з емоційної стійкості та емоційної експресивності. Відомо, що вчитель повинен уміти керувати власним психічним станом для продуктивної міжособистісної взаємодії, взаєморозуміння з учнями, ефективного спілкування з ними. Особливо

гостро постає питання наявності емоційної гнучкості саме в майбутнього вчителя музики. Це пов'язано з особливістю його професії. Емоційну стійкість майбутній фахівець має виявляти під час порушення учнями дисципліни і правил поведінки на уроці, ігнорування його зауважень, конфліктних ситуацій з батьками учнів тощо, а під час виконання музичного твору (його показу) виявляти емоційну експресивність, оскільки без неї інтерпретація буде неповною.

Показником суб'єктного критерію виступив вольовий самоконтроль, який дає змогу студентові постійно контролювати свої дії, емоції тощо. Майбутній учитель музики повинен прагнути до самовдосконалення в обраній діяльності, виявляючи вольові якості, й особливо, під час самостійної роботи, вивчаючи музичні твори та під час публічних виступів, екзаменів, концертів, концертів-лекцій проявляти самоконтроль.

Використовуючи визначені критерії та показники, вважали необхідним виявити якісну характеристику рівнів сформованості інтерпретаційної культури студентів (високий, достатній, середній, низький).

Межами розподілу було встановлено: високий рівень сформованості інтерпретаційної культури відповідав значенням коефіцієнта успішності від 0,85 і вище; достатній рівень відповідав значенням коефіцієнта успішності – від 0,77 до 0,84; середній – від 0,66 до 0,76 балів; низький рівень – до 0,65 балів.

Рівні вимірювались у коефіцієнтах успішності (КУ):

$$K = \frac{n}{m},$$

де  $n$  – фактична сума балів, одержана за показником;  $m$  – максимально можлива сума балів за показником [134].

До високого рівня було віднесено студентів, які виявляли стійке позитивне ставлення до формування інтерпретаційної культури. Їм була притаманна яскраво виражена наявність духовно-гуманістичних, морально-етичних і культурно-музичних цінностей, властива глибока обізнаність із

музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів, сформованість музично-виконавських умінь і навичок. Студентам високого рівня сформованості інтерпретаційної культури була притаманна яскраво виражена самоідентифікація, усталена професійна рефлексивна позиція, емоційна гнучкість, вольовий самоконтроль, адекватна самооцінка себе, своїх можливостей як майбутнього вчителя музики, добре розвинена комунікативність. Вони проявляли адекватний стиль спілкування, швидко встановлювали контакт з учнями на основі діалогу, емпатії, завжди позитивно ставилися до співрозмовника, вміли успішно виходити з конфліктних ситуацій.

Достатній рівень характеризувався наявністю в майбутніх учителів музики позитивних спонукальних мотивів до формування інтерпретаційної культури. Для студентів означеного рівня була характерна наявність духовно-гуманістичних, морально-етичних і культурно-музичних цінностей. Вони мали достатньо повний обсяг знань із музично-професійної літератури з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів, музично-виконавських умінь і навичок. Їм була притаманна самоідентифікація з ідеалом майбутньої професії, усталена професійна рефлексивна позиція, емоційна гнучкість, вольовий самоконтроль; натомість, такі студенти не завжди виявляли адекватну самооцінку. У майбутніх учителів музики означеного рівня була достатньо розвинена комунікативність. У них був здебільшого адекватний стиль спілкування, але вони не завжди могли встановлювати контакт з учнями на основі діалогу, емпатії, позитивно ставилися до співрозмовника, при цьому не завжди вміло виходили з конфліктних ситуацій.

До середнього рівня сформованості інтерпретаційної культури було віднесено тих студентів, які індіферентно ставились до формування інтерпретаційної культури. Таким студентам не завжди були притаманні духовно-гуманістичні, морально-етичні та культурно-музичні цінності. Обізнаність їх із музично-професійною літературою з позиції розуміння і

тлумачення музичних та художніх творів, комплекс музично-виконавських умінь і навичок були поверхневими та фрагментарними. У цих студентів самооцінка здебільшого була неадекватною, вони не завжди ідентифікували себе із фахівцем майбутньої професійної діяльності, професійна рефлексивна позиція була недостатньо стійкою; емоційна гнучкість, вольовий самоконтроль майже не виявлялися. Майбутні вчителі музики цього рівня стихійно вибирали стиль спілкування, частіше не вміли встановлювати контакт з учнями, вести діалог, виходити з конфліктних ситуацій, позитивно ставитися до співрозмовника.

Студенти з низьким рівнем сформованості інтерпретаційної культури характеризувалися невиразним і нестійким характером мотивації до набуття досліджуваного конструкту. У майбутніх учителів цього рівня були відсутні духовно-гуманістичні, морально-етичні та культурно-музичні цінності. Вони були недостатньо обізнані з музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів, комплекс музично-виконавських умінь і навичок був незадовільним. Студенти цього рівня не ідентифікували себе із фахівцем майбутньої професійної діяльності, їхня самооцінка була неадекватною. Здатність до комунікації в означеного контингенту студентів була слабкорозвиненою: вони не вміли встановлювати контакти з учнями, успішно вирішувати конфлікти, вести з ними діалог. Їм не була властива емоційна гнучкість і вольовий самоконтроль. Ураховуючи визначені критерії та показники інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики, було обрано комплекс методик для діагностики її вихідного рівня (таблиця 2.2).

Діагностика ціннісного критерію здійснювалась за методиками: С. Бубнова «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» [14], М. Рокича «Ціннісні орієнтації» [99] та В. Аванесова

Таблиця 2.2

**Діагностувальні методики для визначення рівня сформованості  
інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики**

<b>Критерії та показники</b>	<b>Методики</b>
<p align="center"><b>Ціннісний:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- духовно-гуманістичні цінності;</li> <li>- морально-етичні цінності;</li> <li>- культурно-музичні цінності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнов);</li> <li>- методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич);</li> <li>- методика «Вимір художньо-естетичної потреби» (В. Аванесов).</li> </ul>
<p align="center"><b>Самооцінний:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- самооцінка;</li> <li>- самоідентифікація;</li> <li>- усталена професійна рефлексивна позиція.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методика дослідження самооцінки особистості (С. Будассі);</li> <li>- тест «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модифікація Т. Румянцевої);</li> <li>- методика дослідження самоставлення (В. Столін, С. Пантелеєв);</li> <li>- методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (питальник А. Карпова).</li> </ul>
<p align="center"><b>Змістово-процесуальний:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- обізнаність із музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів;</li> <li>- наявність музично-виконавських умінь і навичок.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- результати рейтингу успішності студентів із предметів професійного циклу дисциплін;</li> <li>- результати колоквиуму (розробленого автором);</li> <li>- результати оцінного листа сформованості музично-виконавських умінь і навичок (розробленого автором).</li> </ul>

## Продовж. табл. 2.2

<p>Суб'єктний:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- комунікативність;</li> <li>- емоційна гнучкість;</li> <li>- вольовий самоконтроль.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методика «Діагностика рівня комунікативності» (В. Ряховський);</li> <li>- питальник рівня реактивної й особистісної тривожності (Ч. Спілберг, адаптований Ю. Ханіним);</li> <li>- методика «Шкала емоційної стабільності – нестабільності» (Г. Айзенк);</li> <li>- анкета визначення емоційної гнучкості (за О. Галановим);</li> <li>- методика вольового самоконтролю (А. Зверков, Е. Ейдман);</li> <li>- питальник «Прояв сили волі» (М. Обозов).</li> </ul>
---	---

«Вимір художньо-естетичної потреби» [2] [Додатки А.1, А.2, А.3].

Загальновідомо, що система ціннісних орієнтацій визначає змістовий бік спрямованості людини і складає основу її світогляду, ядро мотивації життєдіяльності, основу розуміння та ставлення до довколишнього світу, до інших людей, до себе. Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнова допомагає вивчити реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності та виявити такі цінності, як: пізнання нового у світі, природі, людині; пошук та насолода прекрасним; допомога та милосердя до інших людей; визнання і пошана людей; високий соціальний статус; соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві тощо.

У методиці М. Рокича [99] зазначено, що цінності можуть змінюватися під впливом виховання і культури. Автор виокремлює два класи цінностей:

термінальні і ті, що використовуються для досягнення інших цілей (інструментальні). Як відомо, під інструментальними цінностями розглядаються особистісні риси, якими повинна володіти людина: відповідальна, ввічлива, дисциплінована, інтелігентна, толерантна, раціональна, самостійна, освічена, з широким світоглядом та інше. До термінальних цінностей належать ті, до яких варто прагнути в житті: пізнання, робота над собою (фізичне та духовне самовдосконалення), активність, внутрішня гармонія, повага до колег, рівноправність, мудрість тощо.

Діагностування показника – культурно-музичні цінності – здійснювалось за методикою «Вимір художньо-естетичної потреби» (В. Аванесов). Вона дозволила виявити потребу студентів у спілкуванні з художньо-естетичними цінностями, особистісне ставлення до творів мистецтва, художньо-творчої діяльності, в результаті якої розвивається естетична свідомість, потреба в духовному самовдосконаленні.

Для діагностики показника самооцінного критерію інтерпретаційної культури – самооцінки – було використано методику С. Будассі [34], за якою було виявлено кількісне вираження рівня самооцінки майбутніх учителів музики (занижена, адекватна, завищена за невротичним типом, завищена). Ця методика дозволила з'ясувати, чи вміють студенти адекватно оцінювати свої вчинки, чи потребують самовдосконалення [Додаток А.4].

Показник – самоідентифікація – визначався тестом М. Куна, Т. Макпартленда «Хто Я?», модифікованого Т. Румянцевою [175] [Додаток А.5], який дав змогу вивчити змістові характеристики ідентичності особистості. Запитання «Хто Я?» безпосередньо пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною самої себе, тобто з її образом «Я». Також використовувалася методика дослідження самоствалення В. Століна та С. Пантелєєва [167] [Додаток А.6], яка допомогла визначити ставлення майбутніх учителів музики до себе.

Наступний показник – усталена професійна рефлексивна позиція –



визначався за методикою А. Карпова [100] [Додаток А.7], яка дала змогу виміряти рівень рефлексивності, тобто здатність людини виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою порівняння образу свого «Я» з якимись подіями, особистостями. Автор указує на необхідність урахування трьох головних видів рефлексії, що виділяються за так званім «тимчасовим» принципом: ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії. Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій із ситуацією та їх координації відповідно до мінливих умов і власного стану. Ретроспективна рефлексія виявляється у схильності до аналізу діяльності, що була виконана. Ця рефлексія виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує та оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому. Перспективна рефлексія співвідноситься: з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням та прогнозуванням можливих фіналів [100].

Змістово-процесуальний критерій інтерпретаційної культури складався з таких показників: обізнаність із музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів; наявність музично-виконавських умінь і навичок. При діагностуванні обізнаності із музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів було зібрано емпіричні дані за допомогою рейтингу успішності студентів із предметів професійного циклу дисциплін, а також за допомогою колоквиуму [Додаток А.8]. Наявність музично-виконавських умінь і навичок оцінювалася під час виконання музичних творів на сцені в ході екзамену. При цьому використовувався оцінний лист сформованості музично-виконавських умінь та навичок [Додаток А.9]. До компетентних суддів увійшли члени комісії – викладачі фахових дисциплін.

Показник суб'єктного критерію інтерпретаційної культури –

комунікативність – визначався за методикою В. Ряховського «Діагностика рівня комунікативності» [99] [Додаток А.10], яка полягає у визначенні здатності людини до спілкування і виявленні рівня потреби в ньому. Означена методика дозволила виявити ставлення студентів до співрозмовника, чи мають вони власну думку з приводу будь-якого запитання, чи намагаються під час дискусії досягти єдності в поглядах тощо.

Для визначення наступного показника – емоційної гнучкості – використовувалися такі методики: питальник рівня реактивної й особистісної тривожності Ч. Спілбергера, адаптований Ю. Ханіним [72, с. 124]; «Шкала емоційної стабільності – нестабільності» (Г. Айзенк) [92, с. 216]; анкета визначення емоційної гнучкості (за О. Галановим) [45] [Додатки А.11, А.12, А.13].

Питальник рівня реактивної й особистісної тривожності Ч. Спілбергера дозволив виміряти тривожність і як стан, і як особистісну властивість. У кожної людини існує свій оптимальний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка свого стану студентами в цьому відношенні є для них істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Слід зазначити, що занадто висока ситуативна тривожність у майбутнього вчителя під час здійснення педагогічної діяльності, а також інтерпретації музичного твору, викликає порушення уваги, у нього виникає стан тривоги, стресу, що негативним чином впливає на інтерпретацію музичних творів. Таким чином, вимірювання тривожності, як властивості особистості, особливо важливе, оскільки вона зумовлює поведінку суб'єкта.

Під час проведення діагностики респондентам пропонувався перелік речень, які характеризують почуття, що можуть виникати у них під час проведення уроку, інтерпретації музичного твору, виховного заходу тощо. Серед наведених визначень пропонувалися: я впевнений у собі; мене турбують можливі невдачі; я не знаходжу собі місця і т. ін. Для отримання результатів студенти закреслювали відповідну цифру біля кожного речення [72].

Методика Г. Айзенка «Шкала емоційної стабільності – нестабільності» дозволила виявити рівень емоційної стійкості студентів, яка допомагає майбутньому вчителю музики бути витриманим і наполегливим у здійсненні педагогічних задумів, підтримує працездатність протягом тривалого часу, дає змогу володіти собою в ситуаціях конфліктної взаємодії. Емоційна стійкість є індивідуально-типологічною характеристикою особистості вчителя, тією якістю, без якої неможливе успішне виконання своїх функцій.

Анкета визначення емоційної гнучкості (за О. Галановим) спрямована на визначення особливості поведінки і стану психічної діяльності людини в різних ситуаціях.

Діагностика наступного показника суб'єктивного критерію інтерпретаційної культури – вольового самоконтролю – здійснювалася за методикою А. Зверкова, Е. Ейдмана [91], яка дозволила виявити за пунктами загальної шкали величини індексів вольового самоконтролю, а за субшкалами – величини індексів наполегливості (енергетичний потенціал завершення дії) та самоволодіння (рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів); питальника М. Обозова «Прояв сили волі» [93] [Додатки А.14, А.15].

Таким чином, використаний комплекс методик дозволив визначити вихідний рівень сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики, що більш докладно висвітлено в параграфі 2.3.

Подальшу роботу вбачали в розробці моделі формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

## **2.2. Модель та методика формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки**

Сутність формувального етапу дослідження полягала в розробці й упровадженні моделі формування інтерпретаційної культури в майбутніх

учителів музики в експериментальній групі. У контрольній групі робота зі студентами здійснювалася традиційним способом, без цілеспрямованої роботи в напрямку формування інтерпретаційної культури.

Логіка дослідження потребувала більш детально розглянути поняття «моделювання». Як відомо, модель – це штучно утворений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який відображає та відтворює у спрощеному вигляді структуру, властивості і взаємозв'язки між елементами цього об'єкта [52].

У педагогіці моделювання визначають насамперед як побудову копій, моделей педагогічних матеріалів, явищ і процесів, що використовується для схематичного зображення досліджуваних педагогічних систем. Під «моделлю» при цьому розуміється система об'єктів або знаків, яка відтворює деякі суттєві властивості оригіналу та здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [104].

На думку З. Курлянд, у межах психолого-педагогічних досліджень, під «моделлю» слід розуміти систему знаків, яка відтворює певні істотні ознаки системи оригіналу [123]. Відносна простота моделі, порівняно з реальним явищем, об'єктом або процесом, робить цю заміну більш наочною й дозволяє дослідити його найбільш істотні елементи.

Під моделлю формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки розуміємо структуру, яка містить мету, етапи формування досліджуваного конструкта, компоненти, критерії інтерпретаційної культури, педагогічні умови, засоби реалізації та результат (рис. 2.1).

Метою моделі є формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, що досягається завдяки реалізації визначених педагогічних умов, які впливають на збагачення професійних знань, на формування музично-виконавських умінь, навичок та розвиток особистісних якостей, які входять до структури інтерпретаційної культури (аксіологічний, рефлексивний, когнітивно-операційний,

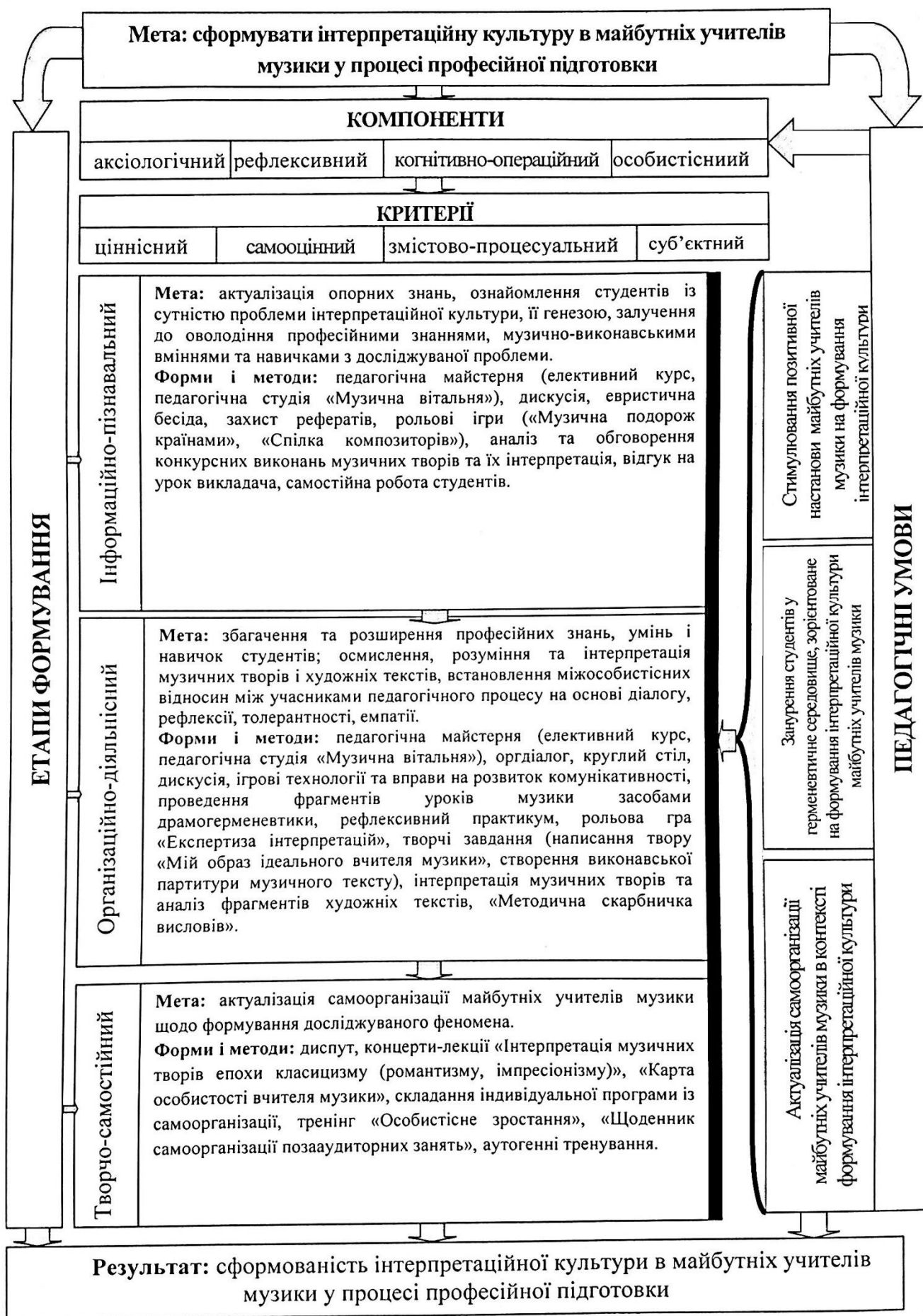


Рис. 2.1. Модель формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки

особистісний компоненти) за означеними критеріями (ціннісний, самооцінний, змістово-процесуальний, суб'єктний).

У дослідженні виокремлено три етапи реалізації запропонованої моделі формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, творчо-самостійний.

Інформаційно-пізнавальний етап був орієнтований на актуалізацію опорних знань, ознайомлення студентів із сутністю проблеми інтерпретаційної культури, її генезисом, залучення студентів до оволодіння професійними знаннями, музично-виконавськими вміннями й навичками з досліджуваної проблеми. Для цього використовувалися такі форми і методи: педагогічна майстерня (елективний курс, педагогічна студія «Музична вітальня»), дискусія, евристична бесіда, захист рефератів, рольові ігри («Музична подорож країнами», «Спілка композиторів»), аналіз та обговорення конкурсних виконань музичних творів та їх інтерпретація, відгук на урок викладача. Самостійна робота студентів передбачала аналіз літератури із запропонованих тем елективного курсу, захист рефератів, складання міні-глосарію, написання рецензії на виконання твору відомим музикантом, здійснення порівняльних операцій у площині інтерпретації музичних творів.

Метою організаційно-діяльнісного етапу було збагачення та розширення професійних знань, умінь та навичок студентів; осмислення, розуміння, аналіз і інтерпретація музичних творів та художніх текстів. Формами і методами цього етапу виступили: педагогічна майстерня (елективний курс, педагогічна студія «Музична вітальня»), оргдіалог, круглий стіл, дискусія, ігрові технології та вправи на розвиток комунікативності, проведення фрагментів уроків музики засобами драмогерменевтики, рефлексивний практикум, рольова гра «Експертиза інтерпретацій», творчі завдання (написання твору «Мій образ ідеального вчителя музики», створення виконавської партитури музичного тексту),

інтерпретація музичних творів та аналіз фрагментів художніх текстів, «Методична скарбничка висловів».

Творчо-самостійний етап був спрямований на актуалізацію самоорганізації майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена. Формами і методами цього етапу виступили: диспут, концерти-лекції «Інтерпретація музичних творів епохи класицизму (романтизму, імпресіонізму)», «Карта особистості вчителя музики», складання індивідуальної програми із самоорганізації, тренінг «Особистісне зростання», «Щоденник самоорганізації позааудиторних занять», АТ (аутогенні тренування).

Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволила досягти результату, який був виявлений у сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики.

Визначені педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики реалізовувалися під час розроблених нами елективного курсу «Основи формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики» та педагогічної студії «Музична вітальня» в межах педагогічної майстерні. Створену педагогічну майстерню визначаємо як оригінальну форму навчання, під час якої реалізуються педагогічні умови формування означеного конструкту, відбувається сходження кожного учасника на новий рівень професійності, а також набуття студентами нового досвіду шляхом самостійної та колективної творчості.

Програма елективного курсу «Основи формування інтерпретаційної культури» розрахована на 45 годин, із них когнітивно-збагачувальній частині відведено 10 годин, практико-зорієнтованій частині – 22 години, продуктивно-творчій частині – 13 годин. Заняття проходили раз на тиждень упродовж року.

Метою елективного курсу було стимулювання позитивної настанови на формування інтерпретаційної культури, активізація у студентів потреби в оволодінні нею, усвідомлення її значущості в майбутній педагогічній

діяльності.

Завданнями елективного курсу виступили:

- збагачення уявлень студентів про сутність і структуру означеного феномена;
- усвідомлення майбутніми вчителями музики важливості та необхідності на сучасному стані розвитку освіти формування інтерпретаційної культури;
- створення високої особистісної зацікавленості майбутніх учителів музики щодо визначеного конструкту;
- вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів музики із метою формування інтерпретаційної культури (забезпечення засвоєння знань, формування вмінь та навичок із проблеми дослідження);
- оволодіння вміннями аналізувати твори мистецтва, оцінювати їх художні особливості, висловлювати про них власне судження.

Необхідно зазначити, що кожна тема елективного курсу складалась із трьох частин: когнітивно-збагачувальної, практико-зорієнтованої та продуктивно-творчої. Когнітивно-збагачувальна частина передбачала читання лекції, філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої тематики. Після прослуховування лекцій, під час практико-зорієнтованої частини, студенти закріплювали нові знання, формували вміння й навички. Продуктивно-творча частина передбачала виконання самостійної роботи студентів, яка полягала в підготовці до практичних та семінарських занять, виконанні завдань різної тематики.

Тематичний план, зміст і методи організації елективного курсу «Основи формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики» відображено в Додатку Б.

Розглянемо зміст цього курсу. На першому етапі підготовчого заняття обговорювалися мета, завдання та значення елективного курсу для майбутніх учителів музики. Студенти були ознайомлені з правилами, яких вони мали дотримуватися: позитивність, увічливість, цінування часу, добровільна



активність, зворотний зв'язок. Правила були створені для того, щоб кожен учасник мав змогу працювати в комфортних умовах, отримуючи інформацію, при цьому, не заважаючи іншим; працювати в невимушеній атмосфері, висловлюючи відверто власні думки. На другому етапі підготовчого заняття розглядалося питання, яким чином повинна відбуватися самостійна підготовка до семінарських та практичних занять. Студенти повинні були: ознайомитися з планом занять, основною і додатковою літературою; отримати консультацію у викладача, якщо в цьому виникла необхідність; скласти план підготовки; підготувати доповіді, реферати тощо. Також майбутнім учителям музики було запропоновано ознайомитися з літературою, яка присвячена мистецтву підготовки до виступів та доповідей. Зазначалося, що ця література допоможе впевнено себе відчувати перед аудиторією на семінарських та практичних заняттях, на педагогічній практиці, у майбутній професійній діяльності.

Педагогічною умовою формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в дослідженні виступило «Стимулювання позитивної настанови на формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики». Ми виходили з того, що від позитивної настанови на формування інтерпретаційної культури, спрямованої на створення налаштованості майбутнього вчителя музики на тлумачення та розуміння музичних та художніх творів, залежить його ставлення до обраної професії, активність у навчальній діяльності, а також розвиток у професійній сфері, оскільки вона сприяє внутрішній організованості та впорядкованості студентів, послідовності та структурній стійкості дій, надає змогу адекватно аналізувати зміст та значення майбутньої професії.

Реалізуючи означену педагогічну умову, передбачалось виявити роль інтерпретаційної культури в майбутній педагогічній діяльності вчителів музики, зацікавити їх у необхідності формування досліджуваного феномена. Слід зазначити, що позитивна настанова на формування інтерпретаційної культури стимулювалася у студентів упродовж усього терміну навчання у

вищому педагогічному навчальному закладі – в межах педагогічної майстерні під час проведення елективного курсу «Основи формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики», педагогічної студії «Музична вітальня», а також шляхом спрямованості змісту фахових дисциплін (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, постановка голосу, хорове диригування).

У ході когнітивно-збагачувальної частини елективного курсу студенти прослуховували такі лекції:

- Інтерпретаційна культура у професійній діяльності вчителя музики.
- Герменевтика як філософська теорія та мистецтво тлумачення.
- Роль рефлексивного компонента у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.
- Когнітивно-операційний та аксіологічний компоненти у структурі інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.
- Значення особистісного компонента у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.
- Самоорганізація майбутнього вчителя музики як важлива передумова його успішної професійної діяльності.

Так, під час прослуховування лекції «Інтерпретаційна культура у професійній діяльності вчителя музики» студенти ознайомилися з поняттями: «інтерпретація», «культура», «інтерпретаційна культура», компонентною структурою досліджуваного конструкту, його значущістю в майбутній професійній діяльності. Під час прослуховування лекції «Герменевтика як філософська теорія та мистецтво тлумачення» студенти дізнавалися про історичний аспект зародження герменевтики як вчення про мистецтво тлумачення та інтерпретацію текстів; сутність понять «герменевтика», «розуміння», «герменевтичне коло розуміння», філософську герменевтику Ф. Шлейермахера, В. Дільтея, Г.-Г. Гадамера, М. Хайдеггера.

Закріплення набутих знань відбувалося на семінарському занятті у формі дискусії «Як я розумію значення інтерпретаційної культури в моєму

майбутньому професійному житті», на якому обговорювалися такі запитання: основні аспекти інтерпретації; загальнофілософські традиції дослідження проблеми інтерпретації; місце та роль проблеми інтерпретації у психології та педагогіці; інтерпретаційна культура як невід'ємна частина педагогічної культури вчителя; роль і значення інтерпретаційної культури у професійній діяльності тощо. Під час дискусії студенти намагалися узагальнити погляди педагогів-музикантів, видатних виконавців на проблему інтерпретації, при цьому жваве обговорення викликало запитання щодо впливу інтерпретаційної культури на професійний розвиток учителя музики. Вони зазначали, що герменевтика як мистецтво тлумачення традиційно застосовується до літературних текстів, але не менш важливим є розуміння і інтерпретація творів музичного мистецтва. Так, студентка Катерина С. у своєму виступі наголошувала, що потрібно не тільки отримувати знання, які необхідні для розуміння і відчуття музики, а й вміти самостійно застосовувати їх на практиці, як-от: порівнювати різні інтерпретації одного і того самого твору, виокремлювати задум композитора від індивідуальної інтерпретації виконавця, адекватно інтерпретувати музичний твір. Але й були й інші думки, наприклад, Олег Д. вважав, що часте прослуховання аудіозаписів видатних виконавців музичного твору, який вивчає студент, лишає його індивідуального прояву в інтерпретації і веде до бездумного, слабкого копіювання зразка. Студент пропонував, що тільки після власного розуміння сенсу музичного твору треба знайомитись з різними інтерпретаціями.

Ми вважали за потрібне привести студентів до усвідомлення змісту терміна «інтерпретаційна культура», до самостійного поєднання двох вже визначених ємних понять. Головною метою заняття було перетворення означеного феномена у свідомості майбутніх учителів музики з категорії «зрозумілого поняття» в категорію «особистісно значимого». Зазначимо, що під час дискусії студенти демонстрували неабиякий інтерес до проблеми інтерпретаційної культури. Але вони не завжди проявляли активність, через

те, що усвідомлювали недостатню обізнаність з означеного питання. Наголошувалось на тому, що під час здійснення помилкових суджень та їх обговоренні студенти зможуть дійти консенсусу в розумінні феномена інтерпретаційної культури. Зважаючи на це, майбутні вчителі музики змогли відчувати себе більш комфортно, вільно і почали виявляти ініціативу, висловлюючи власні міркування з приводу цієї проблеми.

На практичних заняттях відбувався захист рефератів за обраними темами: «Методологічні засади проблеми інтерпретації», «Загальнофілософські традиції дослідження проблеми інтерпретації», «Проблема інтерпретації. Психологічний аспект», «Проблеми інтерпретації у педагогіці», «Основні аспекти інтерпретації», «Інтерпретаційна культура як невід'ємна частина педагогічної культури вчителя», «Вплив інтерпретаційної культури на професійний розвиток вчителя музики», «Роль і значення інтерпретаційної культури у професійній діяльності»; «Історія виникнення герменевтики», «Текст як об'єкт герменевтичного аналізу» та ін.

Під час самостійної роботи студенти знаходили в сучасних періодичних виданнях, довідковій літературі, мережі Інтернет інформацію про інтерпретаційну культуру та склали міні-глосарій, де подавали визначення феномена, його автора та обґрунтовували власне розуміння означеного конструкту. Це завдання допомогло учасникам експерименту накопичувати знання з означеної проблеми, більш детально усвідомити сутність та значення інтерпретаційної культури в майбутній професійній діяльності.

Однією з форм роботи на практичних заняттях було обговорення вражень студентів від прослуховування гри конкурсантів VI Міжнародного конкурсу піаністів пам'яті Еміля Гілельса, який проводився у м. Одеса. Заздалегідь, під час самостійної роботи, студенти відвідували цей конкурс, прослуховували програму учасників, аналізували виконавську інтерпретацію музичних творів, занотовували власні враження.

Після цього студентам було запропоновано порівняти різні за стилем

музичні твори, що виконувались (наприклад, порівняння прелюдії e-moll op. 28 Ф. Шопена і прелюдії К. Дебюссі «Кроки на снігу»). Аналізуючи твір К. Дебюссі студенти спочатку простежували тенденції, особливості імпресіонізму, що виник у Франції спочатку в живописі, потім у поезії, у якому його представники прагнули передати безпосереднє враження від навколишнього світу, мінливі стани природи. Ряд студентів зазначали, що для імпресіонізму характерні: витончена чуттєвість, культивування відчуттів, прагнення до вишуканого колориту тощо. Вони наголошували, що для творчості К. Дебюссі характерна вишукана, делікатна гнучкість музичних нюансів і, одночасно, їхня розпливчастість, невизначеність. Інші студенти вважали, що характерною особливістю його стилю криється у гармонії, в якій переважне значення набувають музичні фарби, у якості яких використовуються натуральні лади, пентатоніка, целотонна гама з її збільшеними тризвуками. Далі студенти обмінювались враженнями від прослуховування прелюдії e-moll Ф. Шопена, визначали специфіку музичної мови композиторів-романтиків, порівнюючи її з імпресіоністами. Майбутні вчителі констатували, що в музичну епоху бароко у її представників (І. Бах, Г. Гендель та ін.) прелюдія виконувала роль вступу до фуґи. А Ф. Шопен докорінно змінив її призначення. Насамперед прелюдія стає самостійним твором, головними рисами якого стають імпровізаційність та лаконічність, образний та ладотональний контраст. Студенти вважали, що композитор створив своєрідний музичний щоденник, де кожна прелюдія – це окрема сторінка, в якій відображається внутрішній світ людини та її почуття. Так, наприклад, студент Богдан К. висловив думку, що у прелюдії втілено образ страждання, самотності, відчаю. Інша студентка, Ольга К. зауважила, що у цьому творі втілено образ туги за батьківщиною. Переважна кількість майбутніх учителів музики, міркуючи над виконавською концепцією, відмітила, що мелодія побудована на речових інтонаціях, які нагадують розгублене та невпевнене запитання, і зрештою прелюдія закінчується примиренням та покірністю. Отже, така робота сприяла розвитку у студентів

почуття стилю, системності мислення, розвитку здатності до охоплення цілого у музичних творах, що прослуховувались. Під час обговорення майбутні вчителі наголошували, що в процесі такої роботи у них з'явився досвід «зв'язування» художнього образу музичного твору з власним розумінням і виявлення особистісно-значущих інтонацій і засобів виразності, що допомагало в побудові індивідуальних виконавських рішень відповідно до композиторського задуму. Відвідування такого заходу мало істотний вплив на розвиток духовної сфери студентів, зокрема, усвідомлення себе носіями культурно-музичних цінностей, викликало в них емоційний відгук, допомогло поглибити розуміння творів мистецтва, аргументувати і відстоювати свою позицію, висувати інтерпретаційні ідеї, що, у свою чергу, актуалізувало і збагатило їх власний мистецький досвід, сприяло мотивації до занять на музичному інструменті, прагненню викладати музику, а також сприяло позитивній настанові на формування інтерпретаційної культури.

Однією з форм самостійної роботи було написання рецензій на виконання музичних творів після відвідування VI Міжнародного конкурсу піаністів пам'яті Еміля Гілельса. Студенти повинні були скласти порівняльну характеристику творчості композиторів, близьких до того стилістичного напрямку, до якого належить музичний твір (наприклад – французьких клавесиністів, віденських класиків, композиторів-романтиків тощо); проаналізувати творчий стиль композитора, далі розкрити тематизм, основи музичної драматургії, здійснити образний аналіз та висловити особистісні враження і асоціації, що виникли під час прослуховування музики; порівняти музичні образи в музичному творі з аналогічними образами у творах інших видів мистецтва. Також майбутні вчителі музики аналізували виразність та емоційність гри виконавців, відстоювали свою точку зору щодо адекватності інтерпретацій прослуханих музичних творів учасниками конкурсу, висловлювали власні думки щодо цінності музичного твору в культурній спадщині. Більшість студентів особливо відмічали майстерність та осмислену виконавську інтерпретацію піаніста О. Канке.

Наступне семінарське заняття було присвячено темі «Герменевтика як філософська теорія та мистецтво тлумачення» і проведено у формі евристичної бесіди, на якому студенти обговорювали такі запитання: педагогічна герменевтика як шлях до педагогіки розуміння; співвідношення понять «інтерпретація», «тлумачення», «розуміння»; застосування герменевтичного кола в інтерпретації музичних творів; герменевтичний підхід у педагогіці, його принципи. Під час підготовки до семінарського заняття, студенти добирали необхідну інформацію, використовуючи рекомендований список науково-педагогічних джерел та мережу Інтернет. Організація і проведення такої бесіди включали: постановку проблемного запитання і прогнозування шляхів його вирішення; процес творчого обговорення запитання в ході бесіди; формулювання основних висновків і особистісна оцінка їх значущості. Наведемо деякі запитання, які були поставлені в ході таких занять: «Інтерпретація у виконавстві та педагогіці: спільне та відмінне», «Як ви вважаєте, інтерпретація виявляється тільки у виконавській сфері Вашої навчальної діяльності чи у будь-якій іншій?», «Виділіть елементи культури виконання та інтерпретації музичного твору». Студенти доходили висновку, що педагогічна інтерпретація є, мабуть, найбільш складною і багатогранною. Перед учителем музики стоїть непросте завдання не тільки самому зрозуміти і застосувати музичний матеріал, а й донести його до учнів. Тому вчитель-музикант повинен вміти підійти до тексту з самих різних боків і подати його учням в різноманітні форм і методів, що забезпечать не тільки розуміння ними матеріалу, а й виховання високої музичної культури. Кожен зі студентів мав змогу висловити свою думку з приводу означеної проблеми, а згодом, прослухав запитання та зауваження від інших учасників, відстояти власну позицію. Під час евристичної бесіди студенти розвивали власну комунікативність, діалогічність у міжособистісних відносинах, на підставі емпатії та толерантного ставлення до оточуючих.

Під час самостійної роботи студенти відвідували практичні заняття

досвідчених викладачів університету зі стажем роботи не менш ніж 10 років з основного музичного інструменту, класу з постановки голосу, хорового диригування тощо і аналізували, якими засобами викладачі мотивують студентів до розуміння музичних творів та створення їх адекватної інтерпретації, виявляли, чи застосовують вони герменевтичні принципи у своїй педагогічній діяльності. Також майбутнім учителям музики було запропоновано дати відповідь на такі запитання: чи схвалює, заохочує викладач дії студента; чи висловлює незадоволення на адресу студента з приводу його виконавських здібностей, рівня його спеціальних знань, якщо так, як часто; чи звертається із запитаннями до студента, чи обговорює з ним інтерпретаційне бачення твору. Потім отримана інформація обговорювалась на практичному занятті.

Означена педагогічна умова реалізовувалася також у межах педагогічної студії «Музична вітальня», на заняттях якої студенти закріплювали матеріал елективного курсу.

Так, на одному із занять було проведено гру «Музична подорож країнами», у процесі якої студенти мали змогу проаналізувати та порівняти інтерпретації музичних творів іншої культури. Майбутні вчителі повинні були обрати один із запропонованих музичних творів (І. Брамс «Угорський танець» № 5, А. Вівальді «Пори року» – Зима, К. Дебюссі – «Місячне світло», Ф. Ліст «Мрії кохання», Мануель де Фалья «Танець вогню», Я. Сибеліус Симфонічна поема «Фінляндія», Е. Шабріє «Іспанія» (оркестрова рапсодія), Дж. Гершвін «Рапсодія в блюзових тонах») і прослухати його в аудіозаписі. При цьому всі учасники зосереджувалися на власних відчуттях та внутрішніх образах, які виникали в їхній уяві. Після цього відбувався обмін враженнями, підкреслювалася особливість кожного твору та визначалася їх цінність, знаходилося спільне і відмінне між українською «моделлю» музичної культури та інших країн. У такий спосіб, майбутні вчителі поповнювали власний багаж музичних цінностей різних культур, розвивали емоційність, вчилися аналізувати, розуміти, інтерпретувати музичні твори в межах



культури, в якій вони були створені.

З метою формування інтерпретаційної культури проводилась робота з розвитку у студентів здатності розуміння художнього змісту музичного твору, кожного його елементу; вміння виявляти специфічні риси музичного образу, уникати однобічності, спрощеності виконавської інтерпретації. Під час самостійної роботи студентам було запропоновано виконати такі порівняльні операції в площині інтерпретації музичного твору:

- порівняти різні критичні відгуки на один і той самий твір;
- порівняти різні інтерпретації одного й того самого твору;
- порівняти власні враження від повторних прослуховувань одного й того самого твору.

Під час порівняння різних відгуків на один і той самий музичний твір студенти вчилися оцінювати думки та враження критиків стосовно його інтерпретації. Наступна порівняльна операція дала змогу студентам побачити різнобічність індивідуальних інтерпретацій одного і того твору. В ході останнього завдання студенти вчились по-іншому розуміти та сприймати музичний твір, «знаходити» засоби музичної виразності, які не помічали в перший раз.

До них було розроблено низку творчих завдань:

- схарактеризувати особистість композитора, загальні риси його творчості, культури тієї епохи, особливостей літератури, живопису та інших видів мистецтва того періоду;
- виявити стильові особливості музичного твору, своєрідність ритміки, гармонійної мови тощо;
- дати порівняльну характеристику музичному твору і аналогічним творам інших композиторів;
- виявити образний зміст твору і якими засобами музичної виразності передає його композитор тощо;
- визначити форму твору, вказавши на її зв'язок з особливостями жанру і іншими засобами музичної виразності;
- виділити необхідні музичні засоби виразності, які є особливо значущі

у виконанні твору.

Так, майбутні вчителі музики аналізували сонату № 5 Л. Бетховена. Спочатку обговорювався образно-художній і виконавський аналіз, а також порівнювалися редакторські вказівки О. Гольденвейзера з прослуханими записами цього твору в інтерпретації Е. Гілельса, С. Ріхтера, А. Шнабеля. Така робота допомогла студентам проаналізувати темп, зрозуміти характер, емоційний лад, визначити динаміку, прийоми виконання твору. Вони вивчали творчість композитора, його стиль, знайомились з культурно-історичними тенденціями епохи, з творами літератури, живопису, що відображали події того часу. Студенти відзначали, що драматизм і яскраві контрасти, що характерні для творчості Л. Бетховена, є відображенням революційних ідей епохи. Для більш глибокого розуміння сутності соціально-історичних ідей, студентам необхідно було познайомитися з творами І. Гете, В. Шекспіра та інших. Така робота допомагала їм глибше зрозуміти й адекватно інтерпретувати твори, і отже – донести до слухачів їхній сенс.

На наступному занятті педагогічної студії «Музична вітальня» зі студентами проводилася рольова гра «Спілка композиторів». Учасники повинні були перевтілитися в улюблених композиторів (І. Бах, В. Косенко, В. Моцарт, Ф. Ліст, С. Рахманінов, П. Чайковський, Ф. Шопен, Л. Шукраїло тощо), творчість яких є для них особистісно значущою. Заздалегідь студенти повинні були ознайомитися з одним із музичних творів обраного ними композитора, а також епохою, стилем, жанром, музичною формою тощо та проаналізувати його. Потім «композитори» під час своєї зустрічі обговорювали між собою події, які відбувались у країні, суспільстві, у музичному житті, ознайомлювали зі «своїм» музичним твором, зазначаючи, чому саме таку тему, структуру, темп, динаміку вони обрали. Після цього здійснювалося колективне обговорення музичного твору. Ця гра надала змогу майбутнім учителям краще розуміти сенс та зміст музичного твору, ближче ознайомитися з творчістю композиторів різних епох і стилів,

специфікою написання їхніх музичних творів (в який період життя композитора, які події відбувалися з ним); актуалізувало бажання та інтерес вивчати ці твори, інтерпретувати їх, тобто стимулювало позитивну настанову щодо формування в них інтерпретаційної культури.

При реалізації педагогічної умови занурення студентів у герменевтичне середовище, зорієнтоване на формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики, передбачали аналіз, розуміння та інтерпретацію музичних творів і художніх текстів, з метою глибшого і адекватного осягнення їхнього змісту, освоєння різних ціннісних систем; постійний внутрішній та зовнішній діалог з викладачами, одногрупниками, а також «віртуальний» діалог з твором та його автором; сприяли пошуку ними ефективних варіантів вирішення педагогічних проблем; активізували внутрішні ресурси студентів, проявляючи віру в їх можливості.

Так, під час прослуховування лекції «Роль рефлексивного компонента у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики» студенти дізнавалися про: генезис поняття «рефлексія», «самооцінка», «самоідентифікація»; значення рефлексії, самооцінки, самоідентифікації у формуванні інтерпретаційної культури; здатність до рефлексії як основну умову ефективної педагогічної діяльності.

Логічним продовженням лекції було семінарське заняття, яке проходило у формі оргдіалогу (А. Рівін) і передбачало роботу діалогічних пар. Сутність оргдіалогу полягала у: відпрацюванні плану повідомлення студентами, аналізі, уточненні, доповненні прочитаного. Перед майбутніми вчителями музики ставилися завдання: розкрити види самооцінки, довести, що саме її адекватність допомагає у формуванні інтерпретаційної культури; визначити сутність поняття «самоідентифікація»; обґрунтувати значення усталеної професійної рефлексивної позиції у формуванні інтерпретаційної культури.

Так, один із студентів розкривав партнеру зміст свого домашнього завдання, після чого відбувалося його обговорення, формулювання,

редагування, обговорення та запис спільних думок. Потім інший студент ознайомлював зі своїм завданням. Далі знову відбувалося обговорення, пошук та фіксація головного. Через деякий проміжок часу (8-10 хвилин) майбутні вчителі музики розходилися та доповідали іншим засвоєну інформацію. У новоутвореній парі кожен розповідав новому співрозмовнику про те, що дізнався і зрозумів під час попередньої розмови, а також намагався вислухати та зрозуміти той зміст, який вносив новий партнер. Знову через 8-10 хвилин організовувалися нові пари. Таким чином, наприкінці семінарського заняття у кожного зі студентів відпрацьовувався розгорнутий план доповіді з означеної теми. На наступному етапі один зі студентів розпочинав висвітлювати тему, а останні учасники семінару давали власну оцінку прочитаному, заперечуючи або підтримуючи думку доповідача.

Під час практичного заняття проводилася рольова гра «Експертиза інтерпретацій». Як відомо, рольові ігри підвищують пізнавальну активність студентів, орієнтують на самостійне оволодіння ними навичками майбутньої професійної діяльності. Метою цієї гри було накопичення спеціальних знань, формування професійних умінь та навичок, упровадження герменевтичних метапринципів, що пов'язані з підвищенням рівня інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики.

Гра передбачала: наявність проблеми, яку повинні були вирішити учасники; послідовність у вирішенні проблеми; наявність індивідуальних та групових ролей; спільна мета студентів; наявність мотивації до процесу створення інтерпретації; якість логічно обґрунтованого аналізу; об'єктивність оцінки діяльності кожного учасника. Так, студент Євген М. виконував роль «Інтерпретатора». Його завданням, по-перше, було коротко презентувати музичний твір: надати відомості про творчість композитора, епоху, його стиль. Цей твір повинен був входити до програми студента з основного музичного інструменту, тобто який він добре знав. По-друге, виразити власне інтерпретаційне бачення цього твору, продемонструвавши його. Решта

студентів виступали в ролі «Критиків». Їм роздавалися ноти твору, який виконувався «інтерпретатором». Критики повинні були проаналізувати виступ та адекватність інтерпретації музичного твору, оцінити її, стежачи за музичним текстом (нотами). Після цього вони здійснювали критичний аналіз інтерпретації за такими параметрами нотного тексту: стилістичним, жанровим, фактурним, тактильним, динамічним, інтонаційним та ін.

Наступна частина гри супроводжувалася дискусією, під час якої «Інтерпретатор» відповідав на зауваження «Критиків», захищав та обґрунтовував свою інтерпретацію музичного твору. Обов'язковим правилом гри було аргументованість суджень учасників, яке допомогло уникнути авторитарності і необ'єктивності оцінювання інтерпретації студентів. Під час дискусії, яка відбувалася під час гри, в майбутніх учителів музики розвивалася здатність робити оціночні судження, критичні зіставлення, узагальнення, висновки, формувалися вміння обґрунтувати власне інтерпретаційне рішення. Дискусія після виступу сприяла рефлексії «Інтерпретатора»: оцінюванню себе, якості власної виконавської інтерпретації, а також, переосмислюванню своєї роботи над твором, допомагала краще зрозуміти та скорегувати свої помилки.

Ще одним учасником гри був «Незалежний експерт», який оцінював дії «Інтерпретатора» та «Критиків». Критеріями його оцінки виступали: ерудованість учасників, їхня лекторська майстерність, артистизм, стислість і ясність викладу, точність, змістовність і образність втілення інтерпретації музичного твору, логічна послідовність та структурна визначеність висловлювань, аргументованість і доказовість, оригінальність суджень, критичність в аналізі, культура діалогу.

Після цього учасники мінялися ролями. Наприкінці гри підводилися підсумки – визначався кращий критичний аналіз, обґрунтованість інтерпретації, об'єктивність і адекватність критики. Таким чином, проведення рольової гри «Експертиза інтерпретації» дало змогу розвивати культуру виконавської інтерпретації студентів, активізувати потребу в подальшому

вдосконаленні інтерпретаційного аспекту їх професійної діяльності. Виконання різних ролей-функцій цієї гри, сама форма її побудови, що виражається в комунікативній взаємодії учасників, також слугувала прикладом об'єктивно-інтерпретаційної творчості майбутнього вчителя музики.

Під час самостійної роботи студентам було запропоновано здійснити відеозапис своєї гри музичного твору та проаналізувати його з погляду адекватності інтерпретації авторському задуму. Відеозапис був розглянутий нами як ефективний засіб оптимізації формування інтерпретаційної культури, як стимул до професійного розвитку та самовдосконалення майбутніх учителів музики. Студенти зазначали, що перегляд відеозаписів давав можливість у повній мірі сформувані власні уявлення про сильні й слабкі сторони сформованості в них інтерпретаційної культури, сприяли адекватності самооцінки, усталеної рефлексивної позиції, завдяки аналізу власного виконання.

Наступним завданням було написання твору «Мій образ ідеального вчителя музики», в якому студенти повинні були: розкрити своє бачення вчителя, в якого була сформована інтерпретаційна культура; вказати якими цінностями, знаннями, вміннями та якостями він повинен володіти; проаналізувати власні знання, вміння, навички, особистісні якості та співвіднести їх з тими, які притаманні вчителю, що володіє інтерпретаційною культурою.

У своїх творах майбутні вчителі музики зазначали, що педагог повинен бути освіченою людиною, теоретично і практично підготовленою до професійної діяльності, вміти цікаво, зрозуміло, переконливо розкрити матеріал, виявляти емпатію, толерантне ставлення до точки зору студента. Вони виокремлювали такі знання, вміння, навички, особистісні якості, якими повинен володіти вчитель-ідеал: музично-педагогічні, музично-теоретичні знання; вміння та навички сприймати явища музичного мистецтва з позицій особистісних і загальнолюдських цінностей; актуалізувати власний світогляд

в інтерпретаційному процесі; пізнавати зміст музичного твору на основі внутрішнього міжособистісного діалогу з його автором; самостійно розв'язувати суперечності розуміння змісту музичного твору, зумовлені специфікою герменевтичного кола; ідентифікувати свої почуття з почуттями композитора; інтерпретувати музичний твір на основі відчуття та емоційного переживання його змісту; постійно розширювати й поглиблювати розуміння змісту музичного твору в самостійній його інтерпретації; комунікативність, толерантність, емпатію, емоційну гнучкість, вольовий самоконтроль тощо.

Під час наступної лекції «Когнітивно-операційний та аксіологічний компоненти у структурі інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики» студенти отримали інформацію про: аксіологію як науку про цінності; їх класифікацію; значущість аксіологічного компонента у структурі інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики; роль когнітивно-операційної складової досліджуваного конструкту. Особливо цінним, на наш погляд, було те, що студентів ця проблема зацікавила з позиції формування власних професійних знань і вмінь, розуміння важливості особистісних якостей в контексті досліджуваної проблеми. Семінарське заняття з цієї теми проходило у формі круглого столу, під час якого студенти розкривали питання лекційного матеріалу, висловлювали власні думки з означеної проблеми, обговорювали суперечні моменти, досягали консенсусу.

Задля формування в майбутніх учителів музики духовно-гуманістичних, морально-етичних та культурно-музичних цінностей, що є складовими аксіологічного компонента інтерпретаційної культури студентам було запропоновано самостійно відвідувати музеї, виставки, концерти, культурні центри, з подальшим обговоренням та аналізом на практичних заняттях. Це дало змогу майбутнім учителям музики виявити основні підходи до втілення змісту в різних видах мистецтва – вираз (безпосереднє звернення до емоційної сфери) і зображення (звернення до асоціативно-раціональної сфери), а також переконало їх у можливості передання сенсової інформації та духовно-морального досвіду засобами мистецтва. Головну мету такої форми

роботи вбачали в тому, щоб студенти на підставі отриманих знань і вмінь інтерпретували конкретні образи, закодовані в різних видах мистецтва: архітектурі, скульптурі, музиці, живописі, графіці, декоративно-прикладному мистецтві, кіномистецтві, літературі. Основними запитаннями аналізу були:

- визначення значущості категорій «культура» та «інтерпретація» стосовно різних тлумачень його виникнення;
- побудовування алгоритмізованого аналізу та інтерпретації творів мистецтва, виявлення їхньої ціннісної і соціокультурної значущості в індивідуально-особистісному аспекті;
- критичне сприйняття творів мистецтва, їхня актуалізація в сучасній культурі й освітньому процесі.

Така форма роботи сприяла: освоєнню майбутніми вчителями музики мови певного виду мистецтва, ступіню виявлення авторської позиції у творі і вміння співвіднести її з власною оцінкою (ступінь об'єктивності / суб'єктивності інтерпретації), умінню зіставляти художні твори різних видів мистецтва з урахуванням специфіки мови кожного з них, часу створення і світовідчуття автора.

Після цього студенти виконували вправу «Як я розумію твір мистецтва». Так, після прослуханого чи побаченого твору мистецтва майбутні вчителі музики відповідали на такі запитання:

- Який художній образ виникає у Вашій уяві?
- До чого призвів розвиток художнього образу?
- Який Ваш варіант назви твору?
- Чи можете Ви передати головну думку твору віршованим рядком, образним порівнянням?
- Чи виникає у Вас бажання щось зробити, прослухавши музичний твір, чи роздивившись репродукцію картини тощо?

Наприклад, майбутні вчителі музики п'єсу П. Чайковського «Осінь пісня» з циклу «Пори року» порівнювали з пейзажем І. Левітана «Золота осінь». Так, студент Петро Ш. зазначав, що незважаючи на загальну тематику



творів, характер п'єси П. Чайковського відрізняється сумом і спокоєм, мелодія звучить повільно, а картина І. Левітана пронизана радісним настроєм. Дещо іншою була думка студентки Інни П., яка вважала, що у цій музиці можна почути і пориви вітру, і як падає листя. Студенти відмічали, що репродукція І. Левітана «Золота осінь» – це своєрідний прощальний гімн останньому цвітінню природи: яскравість фарб, золоте «горіння» беріз, вітер тихенько ворухить і жене опале листя. Також майбутні вчителі музики порівнювали твір Ф. Шуберта «Ave Maria» з репродукцією Рафаеля Санті «Сикстинська Мадонна». При прослуховуванні та аналізі сонати № 14 («Місячна») Л. Бетховена проведення аналогій відбувалось з картиною І. Левітана «Над вічним спокоєм».

Крім того, самостійна робота передбачала створення студентами виконавської партитури музичного твору. Їм надавався лише уртекст (музичний текст без будь-яких позначень) та пропонувалося: визначити його структуру; позначити засоби музичної виразності (темп; агогіку; артикуляцію); динамічний план: динамічні нюанси, динамічний розвиток; фразування; виконати твір; визначити загальний характер та його настрої; користуючись словником естетичних емоцій за В. Ражніковим (Додаток В), знайти визначення, які відповідають емоціям, що викликала музика. Студенти відмічали, що це завдання допомогло їм створити уявлення про зміст музичного твору, зрозуміти задум композитора, обґрунтовувати емоційну трактовку у подальшому створенні ідеальної виконавської концепції.

Також, до непрограмних музичних творів (у яких немає назви) студенти повинні були придумати назву і довести її доцільність. Наприклад, В. Косенко «Мелодія» з циклу «24 дитячі п'єси для фортепіано», М. Лисенко «Прелюд» до-мінор, В. Сільвестров «Старовинна мелодія» з циклу «Дитяча музика», Л. Шукайло «Прелюдія» тощо. Це завдання формувало в майбутніх учителів музики розуміння сутності твору через наявність засобів музичної виразності, позначені композитором.

Лекція «Значення особистісного компонента у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики» була спрямована на розкриття таких запитань: сутність поняття «комунікативність»; значення комунікативності як особистісної якості майбутнього вчителя музики у формуванні його інтерпретаційної культури; емоційна гнучкість – сутність і структура поняття; вплив емоційної гнучкості на формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики; роль вольових якостей у педагогічній діяльності вчителя музики; генезис вольового самоконтролю; значення вольового самоконтролю у процесі формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики. Під час семінарського заняття, яке проходило у формі дискусії, студенти визначали роль комунікативності в музично-педагогічній діяльності; залежність ефективності уроку від комунікативності вчителя. Також, обговорювались такі запитання: функції комунікативності на уроці музики; саморегуляція емоційного стану як засіб розвитку емоційної стійкості; роль психофізичного тренування в розвитку емоційної стійкості; засоби розвитку емоційної експресивності; воля у професії вчителя; значення вольового самоконтролю під час самостійної діяльності; роль вольового самоконтролю під час інтерпретації музичного-педагогічних творів.

На практичному занятті з означеної теми використовувалися ігрові технології («Інформаційний обмін», «З'їзд учителів музики», «Конкурс педагогічних ситуацій»), вправи на розвиток комунікативності, діалогового спілкування, міжособистісної взаємодії між учасниками освітнього процесу тощо («Діалог про інтерпретаційну культуру» – «Так, але ...», «Постав себе на місце іншого», «Ехо», «Без маски», «Дерево сподівань») [7],[39].

Спочатку студентам надалися поради з розвитку вмінь продуктивного педагогічного спілкування:

- пам'ятайте, що здатність до спілкування – професійна якість вчителя. Він повинен мати високу психологічну культуру: вміти спілкуватися, вести бесіду, слухати і розуміти співрозмовника, взаємодіяти і впливати.

- вчіться володіти засобами різних комунікативних позицій («над», «на рівні», «під») і вибірково ними користуватися в залежності від ситуації і віку партнерів по спілкуванню.

- послабляйте своє прагнення завжди і в усьому контролювати ситуацію. Не намагайтеся утримувати абсолютне лідерство в діалозі. Намагайтеся «знизити» свою позицію, дозвольте собі в чомусь повчитися в учня, здивуйтеся його максималізму і емоційній безпосередності. Дайте собі можливість пережити звичайні людські емоції: здивування, радість, інтерес до співрозмовника.

- переконайтеся, що комунікативний діалог – це творчість, швидка реакція, взаємна довіра. Спілкування – це цікаво! Не розмовляйте з учнем відсторонено і безособистісно. Намагайтеся завжди бачити в ньому співрозмовника, а не тільки учня. Уникайте формального спілкування.

- у спілкуванні намагайтеся виробити для себе «другий план» бесіди: як ваш співрозмовник вас сприймає, що він про вас думає, що він говорить і чого не говорить, що відчуває.

- враховуйте, що наше спілкування здійснюється не тільки за допомогою слів, а й міміки і пантоміміки. Інформація, яка передається по несловесним каналам, сприймається набагато швидше, ніж слова. Тому, якщо ви, як учитель, говорите своїм вихованцям необхідні і в цілому правильні слова, але через несловесні засоби передаєте емоційно-негативний «заряд» (відчуження, відсторонення), учні не почують ваших слів, але ставлення до себе відразу ж відчують і миттєво займуть «оборону перед боєм» [35].

Так, сутність гри «Інформаційний обмін» полягала у створенні міжособистісної взаємодії, за якої основним мотивом кожного студента було отримання особистісно значущої для виконання завдання інформації, якою володіє співрозмовник. Майбутні вчителі музики повинні були зробити повідомлення або реферування невеликого тексту з проблеми інтерпретації; прослухати повідомлення співрозмовника і поставити запитання, отримати необхідні знання, нову інформацію. Стратегією такої гри було стимулювання

студентів до постійного обміну інформацією.

Наступна гра «З'їзд учителів музики» надавала можливість студентам зорієнтуватись у рівні своїх знань, випробувати себе в незвичайних ролях, опанувати засоби впливу на іншу людину, сприяла розвитку впевненості. Так, вони уявляли себе вчителями музики епохи бароко, класицизму, романтизму, готуючи відповідні виступи на «з'їзді», на якому обговорювалися значущість розвинених комунікативних якостей. Так, наприклад студентка Олена Р. зазначала, що вчитель музики повинен не тільки сам володіти засобами і технікою спілкування, а й прагнути до постійного її вдосконалення. Олександр В. вважав, що потрібно не передавати школярам необхідний обсяг знань про музику, але й прагнути, щоб матеріал був доступним, емоційно забарвленим, цікавим, зрозумілим.

Гра «Конкурс педагогічних ситуацій» дала змогу через програвання умовних професійних ситуацій коригувати реальну комунікативну діяльність, забезпечувала розвиток уміння слухати, сприймати й розуміти суб'єкта комунікації. Так, студенти ділилися на дві команди, кожна з яких заздалегідь готувала, а потім демонструвала педагогічну ситуацію, основою якої були проблеми взаємодії в одній із систем: «учитель-учитель», «учитель-учні», «учитель-учень», «учитель-батьки», обриваючи демонстрацію в кульмінаційний момент. Наприклад, студентка Катерина П. виконувала роль вчителя і пояснювала, згідно з правилами гри, нову тему. Інший студент виконував роль учня, який раптом підводився із-за парти і говорив: «Нецікавий сьогодні матеріал, я краще піду». Не роздумуючи, він прямує до виходу... Команда-суперник за певний час розіграла фінал. Рішення своїх і запропонованих ситуацій команди обґрунтовували з позицій педагогічної доцільності та раціональності. Слід зазначити, що у процесі гри у студентів формувалися необхідні професійні навички, набувався позитивний досвід поведінки в подібних умовах, відбувалось моделювання реальної робочої обстановки. Важливим було те, що студенти не боялися робити помилки, були вільними в пошуку рішень.

Наступним етапом було виконання студентами вправи «Діалог про інтерпретаційну культуру» – «Так, але ...». Майбутні вчителі музики ділилися на пари. Завдання полягало в тому, щоб аргументовано довести, що інтерпретаційна культура забезпечує студентів необхідними професійними якостями для подальшої професійної діяльності та дозволяє реалізовувати свої художньо-творчі наміри стосовно своїх учнів.

Діалог будувався за принципом «так, але ...»:

Іван Т. вимовляв таку фразу: «Інтерпретаційна культура грає важливу роль у майбутній професії ...тому, що ...».

Тетяна В. відповідала: «Так, але ....».

Потім студенти обмінювалися ролями і відбувалось обговорення вражень у колі. По закінченні вправи студенти відзначали, що вона допомогла їм досягти взаєморозуміння та побудувати ефективну комунікацію з учасниками діалогу, сприяла усвідомленню власної позиції в спілкуванні. Богдан Т. наголошував, що він став краще відбирати, інтерпретувати і використовувати необхідну інформацію, а також застосовувати різні засоби діалогічного спілкування.

Під час виконання вправи – «Постав себе на місце іншого» студенти повинні були згадати конфлікт, у якому вони прийняли позицію «над»; потім розслабитися, закрити очі і уявити себе на місці того, з ким вони розмовляли; внутрішньо запитати в нього, які враження він отримав від спілкування і подумати, щоб міг сказати колишній співрозмовник. Після цього студенти уявляли цю бесіду таким чином, щоб залишити у свого партнера приємні спогади про себе. Майбутні вчителі музики аналізували, чи змінилася їхня внутрішня позиція. Так, студент Ігор Н. зазначав, що раніше він несвідомо починав розмову, а ця вправа допомогла йому внутрішньо готуватися до контакту зі співбесідником, стимулювала прагнення до діалогу.

Також студентам була запропонована вправа «Ехо», яка була спрямована на формування вмінь емпатичного розуміння; на розширення сфери усвідомлюваного в розумінні вчинків іншого. Студенти ділилися по

двоє. Один із них висловлював свою думку, інший – виявляв сутність повідомлення свого співбесідника для того, щоб підтвердити, що відчув і зрозумів його. Після цього, перший студент підтверджував, що був зрозумілий правильно і зазначав ті моменти, які не були «схоплені» в достатній мірі. Потім учасники мінялися ролями. Теми для повідомлення студенти обирали самостійно, наприклад: «Я і група», «Мої взаємини зі студентами», «Що для мене особливо важко на лекціях, семінарах». Студенти відмічали, що ця гра допомогла їм набути вміння слухати, приймати, підтримувати і розвивати точку зору іншого, а також висловлювати власну думку, сенс того, що повідомляється до співрозмовника.

Сутність вправи «Без маски» була спрямована на розвиток відкритості у спілкуванні; комунікативних умінь і навичок, творчої уяви. Так, студенти по черзі брали картки, що лежать у центрі кола, і без підготовки продовжували висловлюватися (початок було записано на картці). Група, при цьому, аналізувала інтонацію, голос, оцінюючи міру щирості. Якщо визнавалося, що сказане було щирим, то вправу продовжував інший учасник. Якщо ж визнавалася нещирість сказаного, шаблонність, учасник робив ще одну спробу. Наводимо зміст незакінчених речень: «Під час спілкування з іншими людьми, мені подобається, коли...», «Мені особливо не подобається, коли...», «У незнайомому товаристві я відчуваю...», «Мене лякає те, що...», «Дуже приємно, коли...», «Я очікую від спілкування з людьми...», «Якщо у спілкуванні назріває конфлікт...», «Якщо співрозмовник каже, що я неправий...», «Якщо під час розмови мене перестають слухати, то...», «Те, що інша людина відчуває під час нашого спілкування...».

Наприкінці студенти виконували вправу «Дерево сподівань», яка допомогла здійснити рефлексію власної діяльності, підвищити самооцінку. Майбутні вчителі музики повинні були зірвати «плоди» з «дерева сподівань» і відповісти на такі запитання:

- Чого я навчився?

- Чи достатньо я доклав зусиль, щоб розвинути власну комунікативність, стати впевненішим у виступах, на уроці?

- Яким чином розвиток комунікативності вплинув на формування моєї інтерпретаційної культури?

- За що я можу себе похвалити?

На самостійне опрацювання студентам пропонувалось: скласти рекомендації щодо розвитку комунікативності; дібрати конкретні приклади виникнення бар'єрів взаєморозуміння в педагогічному спілкуванні та проаналізувати їх; схарактеризувати педагогічні ситуації, що ілюструють різні стратегії поведінки вчителя музики (із власного досвіду).

На практичному занятті в межах педагогічної студії «Музична вітальня» студенти розробляли та демонстрували фрагменти уроків музики. Вони розподілялися по парам: один із учасників виконував роль учителя, інший – студента. Ми пропонували проводити урок засобами педагогічного напряму драмогерменевтики (В. Букатов) [83], який припускає не навчання студентів єдиному зразку, стилю, прийомам, а знаходження кожним із них свого індивідуального стилю, системи прийомів, власної методики (за умови організованої особливим чином відповідної теоретичної та практичної ненав'язливої допомоги з боку педагога).

Перед проведенням уроку майбутні вчителі музики самостійно склали план комунікативної підготовки до нього, з'ясувавши мету, стиль, найефективніші етапи спілкування вчителя з учнями; аналізували причини, що заважають досягненню вчителем ефективної педагогічної комунікації на уроці музики; характеризували стилі педагогічного спілкування, які є найбільш оптимальними при зануренні у герменевтичне середовище. Також студенти займалися пошуком відповідного музичного матеріалу, здійснювали аналіз та інтерпретацію музичних творів (або їх фрагментів). Важливим було те, що власне виконання студентами музичного твору дозволило кожному з них продемонструвати ступінь свого проникнення в задум композитора, його естетичну позицію, а також створити власну

інтерпретацію.

На самостійне опрацювання студентам було запропоновано рефлексивний практикум [25], з метою посилення потреби і здатності в побудові позитивної Я-концепції, самоприняття в професії, коригування недоліків у певних професійних ситуаціях, розкриття пріоритетів у проведенні уроку музики.

Так, майбутні вчителі під час проходження педагогічної практики повинні були самостійно проаналізувати власний урок з музики і схарактеризувати його за такими параметрами:

- Що виконано із запланованого? Чи було досягнуто мети? Які методи були задіяні? Чи достатньо продумано методику викладу нового матеріалу? Чи відступав (ла) від запланованого під час уроку і чому? Що не враховано в процесі планування уроку, якщо це змусило відступити від попереднього плану? Які нові знання набуто? Які виховні моменти на уроці були заплановані, а які виникли спонтанно?

- Які види діяльності дітей застосовано на уроці? Як і чим було забезпечено розвиток пізнавальної активності й самостійності дітей? Які засоби розвитку творчого мислення (проблемні завдання) було використано? Чи мало місце залучення дітей до основних розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація)?

- Чи все необхідне було підготовлено до уроку? Наскільки компетентним був підхід у виборі методів і прийомів? Які моменти уроку виявилися несподіваними? Чого не врахував (ла)? Рівень винахідливості у непередбачуваних ситуаціях на уроці? На які запитання не змогли (не встигли) відреагувати? Чому? Побажання собі на майбутнє.

Так, студенти відмічали, що рефлексивний практикум сприяв прояву ініціативності, впевненості у власних силах, розумінню своєї майбутньої професії, актуалізувало потребу в особистісному і професійному саморозвитку.

Самостійна робота також передбачала виконання вправи «Хто Я» [179],



яка була спрямована на виявлення особливостей індивідуального самосприйняття, осмислення цілісності образу власного «Я», розвиток здібності студента до саморозуміння себе як майбутнього професіонала. Студенти повинні були записати у стовпчик цифри від 1 до 20 і двадцять разів дати відповідь на запитання «Хто я?», використовуючи якості, характеристики, почуття та інтереси для опису себе, розпочинаючи кожне речення із займенника «Я – ...». Після цього прочитати свій перелік та відрефлексувати ті почуття, емоції та думки, які виникали у процесі виконання цього завдання.

«Я» тілесне	«Я» емоційне	«Я» розумове	«Я» соціальне
----------------	-----------------	-----------------	------------------

На наступному занятті студентам було запропоновано на основі герменевтичного підходу розробити власну інтерпретаційну модель музичного твору. Спираючись на методику М. Корноухова [109], ми запропонували студентам такий алгоритм роботи:

- проникнення в музично-ідейний зміст твору, обумовлене авторським задумом;
- усвідомлення нотного тексту як проекції індивідуального авторського задуму, який є вираженням особистості композитора, його характеру і світогляду;
- виявлення символічної сутності різних знакових позначень, визначення багатозначності термінології у графічному записі музичного твору;
- шляхом емпатичного «занурення» усвідомити себе і музичний твір як щось нероздільне, породжуючи тим самим нові духовні цінності і сенси;
- здійснення процесу «герменевтичного кола», тобто пізнання від окремих частин до цілого, а потім, збагатившись пізнанням цілісності, знову повернутися до розуміння окремих його частин – елементів нотного тексту як структури, що відзеркалює музичний задум твору.

Так, наприклад, студенти аналізували та здійснювали інтерпретацію

«Інвенції f-moll» І. Баха. Обираючи цей твір, ми керувалися його художньою цінністю, оскільки він має відповідний обсяг інтерпретаційного поля та інваріантність виконавських рішень; незначним рівнем піаністичних труднощів та невеликим обсягом, що дозволяло оптимально співвіднести виконання технічних завдань із вибудовуванням власної інтерпретаційної моделі музичного твору.

Як відомо, інтерпретації музичних творів завжди передують аналіз нотного тексту з метою його найкращого розуміння. Це є складним процесом, сутністю якого є осягнення і породження сенсу, якому притаманний індивідуально-особистісний і варіативний характер. Спочатку студентам було запропоновано самостійно прослухати «Інвенцію f-moll» у виконанні відомих музикантів, прочитати спеціальну літературу (А. Милка, Г. Шабалина – «Занимательная бахиана», А. Швейцер – «Иоганн Себастьян Бах», Э. Бодки – «Интерпретация клавирных произведений И. С. Баха»), підготувати цікаві факти, пов'язані зі створенням цього твору, розібрати нотний текст.

Наприклад, на занятті педагогічної студії «Музична вітальня» студенти зазначали, що незважаючи на своє педагогічне призначення, інвенції І. Баха є справжніми шедеврами музичного мистецтва. Вони повідомляли, що композитор складав інвенції спеціально для своїх учнів. Це були свого роду вправи, необхідні для того, щоб оволодіти прийомами виконання складних поліфонічних творів, зокрема – фуг. Також, після прочитання літератури щодо особливостей інтерпретації творів І. Баха, майбутні вчителі музики виявили, що інвенції відрізняються поєднанням поліфонічної майстерності, стрункості форми з глибиною змісту, багатством фантазії і різноманітністю жанрових відтінків. Цікавим для студентів виявився той факт, що дослідники творчості І. Баха красу його творів часто порівнювали з красою архітектурних споруд і називали «текучою архітектурою». Задля занурення в епоху, стиль студенти зверталися до виконавських традицій того часу (бароко), а саме знайомилися із реальним звучанням тих інструментів

(клавесин, клавикорд), для яких І. Бах писав свої клавірні твори. Вони вказували, що у своїх рукописах І. Бах не залишив майже ніяких указівок щодо динаміки, темпу, фразування, аплікатури, розшифровки прикрас. Відомості про це повідомлялися учневі безпосередньо на уроках.

На цьому етапі студентам пропонувалось провести музичну вікторину, яка містила такі запитання: Як перекладається з латинської мови слово «інвенція»? Скільки інвенцій написав І. Бах? Як назвав І. Бах свої триголосні твори того ж типу? На чому заснований музичний розвиток в інвенціях І. Баха? Які інвенції І. Баха ви чули або виконували самі?

Під час другого етапу була поставлена мета досягти розуміння студентами всіх елементів тексту. Задля цього, майбутні вчителі проводили детальний аналіз форми та структури інвенції, через художньо-образний зміст обирали необхідний темп, штрихи, динаміку. Студентам пропонувалося не просто технічно відтворити текст, формально розподіливши голоси (на партії правої і лівої руки), а відтворити мотиви, образні інтонації, які наповнюють текст, гнучко переходять з однієї фактурної лінії в іншу і несуть у собі значення художньо-образного сенсу інвенції.

Третім етапом було цілісне сприйняття музичного твору, але вже враховуючи попередній детальний аналіз. Після чого кожен зі студентів зміг відтворити власну інтерпретацію інвенції. Студенти співвідносили художній зміст твору з музичними і виконавськими засобами виразності, намагалися інтонувати музичну тканину, логічно вибудовувати фрази, точно виконувати динамічні нюанси і штрихові позначення. Виконання цього завдання допомогло студентам концентрувати увагу на власній інтерпретації цього твору, аргументувати обрані ними засоби виразності (виконавські прийоми), організувати їхнє художньо-образне мислення, відповідно завданням інтерпретації продемонструвати аналітичну основу в контексті стилю й епохи, підвищити рівень інтерпретаційної культури.

На практичних заняттях педагогічної студії студенти здійснювали аналіз фрагментів художніх текстів Г. Гессе «Гра в бісер», П. Вайля «Геній

міста», Д. Журкової «Спокуса прекрасним. Класична музика в сучасній масовій культурі», К. Гринди «Бесіди з видатними піаністами і педагогами», В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям», Я. Фельдмана «Педагогіка місяця і педагогіка сонця», А. Макаренка «Прапори на баштах», Я. Корчака «Як любити дитину».

У такий спосіб створювались умови для того, щоб забезпечити вільне спілкування студентів, використовуючи такий алгоритм роботи: спочатку ми формулювали проблему, що вимагала обговорення, потім з'ясовували особистісні позиції студентів, унаслідок чого відбувалося зіткнення думок, обмін цінностями і сенсами. Після цього було звернення до тексту, його аналіз, оцінка, з'ясування позиції автора. Заключним моментом виступала рефлексія власного ставлення, знань, цінностей, яка викликала твердження правильності обраної позиції.

Так, за допомогою тексту створювалася ситуація, що мала проблемно-ціннісний характер і вимагала від студента розуміння її сенсу. Проблема актуалізувалася шляхом постановки запитань за текстом, які виявляли суперечності в його змісті. За їхньою допомогою стимулювався прояв особистісної позиції студента. Далі майбутні вчителі музики обговорювали запропоновані викладачем запитання:

- Яку проблему розкриває текст (наукову, моральну, психологічну, педагогічну, соціальну)?
- Чи актуальна ця проблема на сьогоднішній день? Чому?
- Визначте власне ставлення до цього тексту.
- Чи згодні Ви з автором? Чому?

Необхідно відзначити, що ми використовували також тексти педагогічного спрямування з метою стимулювання змістоутворення у процесі освоєння студентами знань, емоційно-образного матеріалу літератури і мистецтва, рефлексії власного життєвого досвіду. Задля цього використовувалися герменевтичні прийоми інтерпретації текстів, запропоновані А. Закіровою [90]:

- переклад наукового тексту на мову живого педагогічного процесу;
- коментування педагогічного тексту;
- діалог-полеміка з автором тексту (підтримка і спростування основних ідей);
- складання понятійної схеми тексту;
- жанрова переробка тексту;
- інтерпретація тексту з позицій різних суб'єктів педагогічного процесу;
- пошук універсальних загальнокультурних сенсів тексту;
- зіставлення термінологічного і метафоричного складу текстів різних жанрів і стилів.

Наприклад, після прочитання та аналізу фрагменту твору Г. Гессе «Гра в бісер», де описана зустріч учня латинської школи Й. Кнехта з магістром гри, студенти надавали відповіді на такі запитання:

- Опишіть культурний простір ситуації, в якій проходив іспит Й. Кнехта;
- За Г. Гессе, головна умова розуміння – повна довіра. Вкажіть, у чому воно, по-вашому, проявилось в описаній ситуації?
- Чи можна назвати діалогом зустріч магістра музики і хлопчика? Адже за цей час хлопчик не вимовив жодного слова;
- Який педагогічний результат зустрічі майстра і хлопчика?
- Очевидно, що магістр музики – не тільки магістр музики, а й майстер-педагог. Які професійно-педагогічні якості майстра здалися Вам найбільш значущими?
- Як Ви вважаєте, в цій ситуації виявлялися діалогічність, розуміння, рефлексивність? Покажіть їх конкретне вираження в тексті. Чи можна стверджувати, що майстер гри і учень не «відбували» урок, а «проживали» його?

Для спільного обговорення студентам було запропоновано створити «Методичну скарбничку висловів», де вони аналізували афоризми видатних вчених, письменників та педагогів. Наприклад: «Поганий учитель підносить

істину, хороший вчить її знаходити» (А. Дістервег), «Педагог – це та людина, яка має передати новому поколінню всі цінні накопичення століть і не передати забобонів, вад та хвороб» (А. Луначарський), «Мета навчання дитини полягає в тому, щоб зробити її здатною розвиватися далі без допомоги вчителя» (Є. Хаббард), «Не ображайте дітей готовими формулами, формули – порожнеча; збагачуйте їх образами і картинами, на яких видно сполучні нитки. Не обтяжуйте дітей мертвим вантажем фактів; навчіть їх прийомам і способам, які допоможуть їх осягати» (Антуан де Сент-Екзюпері), «Послухайте – і Ви забудете, подивіться – і Ви запам'ятаєте, зробіть – і Ви зрозумієте» (Конфуцій), «Вчіться так, неначе ви постійно відчуваєте брак своїх знань, і так, немов ви постійно боїтеся розгубити свої знання» (Конфуцій), «Педагог не той, хто вчить, педагог той, хто відчуває, як учень навчається» (В. Шаталов).

Отже, в результаті впровадження герменевтичних прийомів розуміння та інтерпретації художніх текстів і музичних творів студенти набували здатності «вчитуватися» в авторський текст, розуміти авторський задум, «вписувати» його не тільки в історичну дійсність, але і в сучасність, щоб запропонувати власне адекватне трактування.

Самостійна робота полягала в підготовці словесної анотації на один із запропонованих музичних творів, на основі методу вербалізації змісту художніх творів (Г. Падалка), а при створенні пояснень спиратися на аналогії з інших видів мистецтва (живопис, поезія тощо). Залучаючи студентів до словесної анотації образного змісту музичного твору, ми активізували їх мистецьку увагу, стимулювали багаторазове сприймання образу, що сприяло фіксації отриманих почуттів і вражень, спонукали до художньо-образного мислення, де словесний компонент відіграє значну роль, дозволяючи повніше усвідомити зміст твору і в цілому, і в деталях [152].

Так, студентку Маріанну Д., розбираючи п'єсу В. Ребікова «Осінні листя», зацікавили живописні картини В. Серова, В. Сурікова, І. Рєпіна. В процесі роботи над п'єсою вона зверталася до літературних шедеврів

О. Пушкіна, М. Лермонтова, Т. Шевченка, Л. Українки, проводила художні паралелі з раніше пройденим Вальсом мі-мінор того ж автора, із аналогічним твором композитора П. Чайковського (п'єсою «Осіньна пісня» з циклу «Пори року»). Все це допомогло їй глибше проникнути в ідейно-образний зміст музичного твору, що вивчався, відчутти емоційну драматургію, прийоми і засоби його виразності.

Студентка Олена К. при вивченні Етюда Ф. Ліста ля-бемоль мажор № 9 звернулась до раніше вивчених творів того ж автора (Сонет Петрарки № 104, «Втішання»), що допомогло їй знайти піаністичні прийоми для втілення власного виконавського трактування. Пейзажі Дж. Констебля, К. Коро, У. Тьорнер, Е. Делакруа пробудили уяву і фантазію студентки. Звернення до праці І. Соллертинського «Романтизм, його загальна і музична естетика» дало змогу зіставити музичні і літературні образи в цьому творі.

Унаслідок такої роботи над музичним твором у студентів виникали відповідні асоціації, що допомагало їм осмислити художній образ музичного твору і переконливо передати його у власному звуковому втіленні.

Наступною педагогічною умовою формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки виступило «Актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті формування інтерпретаційної культури». Реалізуюючи означену педагогічну умову, бралось до уваги, що самоорганізація є одним із найважливіших шляхів набуття психолого-педагогічних, спеціальних знань, умінь та навичок, формування в майбутніх учителів музики професійних якостей, необхідних для формування в них інтерпретаційної культури. При цьому, усвідомлені дії, які виконувалися студентами, були спрямовані на самостійне виконання, у відповідності з їхньою здатністю до самоорганізації, волею та рішучістю. Ми вважали, що процес самоорганізації буде більш ефективним за умови забезпечення педагогічної підтримки студентів, яка виражалась у створенні атмосфери, що сприяла позитивному ставленню студентів до процесу формування інтерпретаційної культури. При цьому

враховувалось, що педагогічна підтримка є дієвою лише при взаємному співробітництві в обстановці вільного та відкритого спілкування. Так, самоорганізація студентів здійснювалась за таким алгоритмом: постановка мети – планування – акт дій – самоконтроль – самокорекція – аналіз результатів.

У межах елективного курсу під час прослуховування лекції «Самоорганізація майбутнього вчителя музики як важлива передумова його успішної професійної діяльності» студенти дізнавалися про: сутність поняття «самоорганізація»; методологічні основи проблеми самоорганізації (проблема самоорганізації у філософії; психологічний аспект самоорганізації; роль самоорганізації у педагогічному процесі); значення самоорганізації у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

Семінарське заняття з цієї теми проходило у формі диспути, під час якого студенти обговорювали такі питання: синергетичний підхід у педагогіці, його принципи; роль саморозвитку та самовдосконалення в контексті майбутньої професії; організація майбутніми вчителями музики власної самостійної діяльності, яка спрямована на формування інтерпретаційної культури.

На практичних заняттях студенти склали «Карту особистості вчителя музики», яка розглядалась нами як керівництво для організації самопізнання (що вивчати?) і для подальшого аналізу своїх особистісних якостей (оцінка рівня розвитку). Вона дозволяла оцінити студентам свої недоліки, усвідомити свої можливості. Після постановки цілей майбутні вчителі музики, взявши за основу методикку С. Єлканова [82], склали індивідуальні програми із самоорганізації й обирали методи їхнього здійснення. Наприклад:

*Таблиця 2.3*

«Індивідуальна програма із самоорганізації»

Завдання	Шляхи і засоби	Результати
----------	----------------	------------



<p>Подолати надмірну нетерплячість і запальність.</p>	<p>1. Намагатися діяти в усьому (якщо це не шкодить в будь-якому відношенні) спокійно й повільно.</p> <p>2. У ситуаціях, в яких зазвичай втрачаю врівноваженість, буваю занадто дратівливим, вести себе (хоча б штучно) демонстративно байдуже і терпляче.</p>	
<p>Подолати сором'язливість і страх перед аудиторією.</p>	<p>Усвідомлюючи цей недолік, дотримуватися принципу: «Буду чинити завжди так, як умію». Для цього:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- під час спілкування навчитися думати тільки про предмет своєї розмови, відволікатися від свого Я, не думати про себе;</li> <li>- усунути всі зовнішні ознаки, які якось виокремлюють мене серед довколишніх, говорити простіше, природніше, не виділятися одягом, манерою вести себе тощо;</li> <li>- частіше виступати перед різними групами людей, щоб виробити звичку до спілкування;</li> <li>- максимально використовувати різні доручення, що дають досвід контакту з людьми;</li> <li>- перед виступами користуватися прийомами аутотренінгу для зняття зайвого хвилювання.</li> </ul>	

Розвивати комунікативність	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Докладно вивчити психологічну літературу з проблем спілкування.</li> <li>2. Уміти за зовнішніми проявами особистості розгадувати внутрішній стан співрозмовника.</li> <li>3. Уміти налагоджувати контакти з людьми, домагатися доброзичливого ставлення до себе.</li> <li>4. Найчастіше виявляти ініціативу і «пропонувати» теми бесід, обговорень в колі свого спілкування.</li> </ol>	
Подолати звичку лінуватися	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Взяти собі за зразок настанову П. Чайковського: «До ледащого натхнення не приходять, вмій змушувати себе працювати і тоді, коли немає бажання працювати»;</li> <li>2. Відчуваючи, що немає розташування до роботи, а працювати потрібно, користуватися самопереконанням і навіть самонаказом: «За справу!»</li> <li>3. Намагатися зацікавити себе.</li> </ol>	

Також майбутнім учителям музики пропонувалося вести «Щоденник самоорганізації позааудиторних занять», у якому вони фіксували результати самостійно виконаних завдань за таким планом [117]:

- визначте час, необхідний для налаштування на роботу;
- скільки часу необхідно для виконання завдань?
- скільки Вам необхідно зробити перерв у роботі, яка їх тривалість?
- який для Вас найбільш сприятливий час для занять (ранок, день,

вечір)?

- наскільки Ви є стійкими до чинників, що відволікають?
- проаналізуйте результати своєї роботи впродовж дня, її позитивні й негативні моменти;
- складіть план виконання наступних завдань.

Під час ведення щоденника студенти мали змогу проаналізувати власні дії за певний період часу, навчилися бути уважними до своїх дій, осмислювати свою поведінку.

На практичних заняттях студенти брали участь у тренінгу «Особистісне зростання» [207]. Як відомо, тренінг – це особливий метод отримання знань, який відрізняється від своїх аналогів тим, що всі його учасники вчаться на власному досвіді в поточний момент. Зміст тренінгу складала вправа, які мали за мету: актуалізацію усвідомлюваних і неусвідомлюваних особистих потреб, цінностей, спрямувань; аналіз власних можливостей, умов реалізації поставлених цілей, вибір шляхів самоорганізації.

Так, вправа «Малюнок музики» дала змогу студентам: невербально виразити себе; розвивати вміння інтерпретувати психомалюнки; виявити креативність. Студентам було запропоновано під звучання музики малювати ті образи, почуття, символи, які асоціювались з нею. Ми наголошували, що кожен повинен прагнути виразити себе якомога повніше. Потім малюнки збирались і влаштовувалась імпровізована виставка, під час якої учасники прагнули впізнати авторів малюнків, ділилися своїми враженнями, звертаючи увагу на те, наскільки кожен із них зумів розкрити себе в цьому малюнку музики. Також обговорювались такі запитання: «Що допомогло впізнати за виставленими малюнками автора?», «Кого зовсім не впізнали?», «Чому?», «Наскільки незвичайний малюнок?», «Чи автор зміг виразити свої почуття?», «Яке значення мають психомалюнки для розуміння іншої людини?».

Наступна вправа тренінгу була спрямована на акцентуацію власних успіхів. Студенти згадували й записували ті виконавські дії, поставлені

завдання, які особливо були вдалими під час занять із фахових дисциплін. Майбутні вчителі музики вчилися не піддаватися тенденції акцентувати увагу на невдачах, які вони помітили під час занять, а проявляти волю і концентруватися на моментах, які у процесі навчальної діяльності їм вдалися найкраще. Спрямовувати свої думки не на негатив, а на позитив. Завданнями вправи було:

- запишіть п'ять своїх позитивних рис, які здатні забезпечити вам успіх у діяльності;

- запишіть свої успіхи в минулому і згадайте їхній вплив на ваше життя та діяльність (не просто ситуації, коли ви досягали позитивного для вас результату, а значні успіхи, що емоційно були досить привабливими для вас, про які приємно згадати і мали істотний вплив на ваше життя та діяльність);

- згадайте – і запишіть слова-схвалення, які були висловлені на вашу адресу іншими людьми (викладачами, друзями) і мали вплив на життя чи діяльність, тобто слова, які спонукали вас до активності, надихали на певні досягнення тощо;

- запишіть, як ви підбадьорюєте самого себе, коли зазнали невдачі, коли відчуваєте труднощі у роботі;

- згадайте, як ви хвалили самого себе, коли досягли певних успіхів;

- урахувуючи досвід, поміркуйте і запишіть новий ефективніший текст для самосхвалення в разі досягнення вами певних успіхів, подолання труднощів тощо.

Вправа «Придумай девіз» дала змогу студентам самостійно (в процесі самоорганізації, роботи над собою) цілеспрямовано формувати в собі певні принципи і переконання, які допомагатимуть досягти поставлених цілей. Так, майбутні вчителі музики повинні були уявити себе людиною з високою мотивацією досягнення мети і придумати девіз, який би: орієнтував, спонукав і надихав на подолання труднощів і проблем; налаштовував на наполегливу роботу.

Студенти обирали декілька варіантів девізу, щоб згодом вибрати

найкращий із них. Різноманітність девізів необхідна була також для того, щоб відобразити різні аспекти мотивації досягнення: 1-й варіант (на формування наполегливості й здатності долати труднощі та перешкоди), 2-й варіант (на формування цілеспрямованої, тобто систематичної роботи щодо досягнення мети), 3-й варіант (на розвиток упевненості в собі), 4-й варіант (на розвиток прагнення вдосконалювати, поліпшувати свою майстерність). Потім майбутнім учителям музики ставилося завдання написати оповідання на тему, пов'язану з власним девізом і спробувати уявити ситуації, обставини відповідно до нього, та виразити своє ставлення і почуття.

Вправа «Сформууй позитивний Я-образ» була спрямована на підвищення самооцінки студентів і формування позитивного Я-образу. Ми виходили з того, що часто почуття власної безпорадності, низька самооцінка є наслідком негативного самосприйняття: людина бачить у собі багато небажаних рис характеру, недоліків, слабкостей. Такий образ «Я» має негативний вплив на мотивацію і діяльність особистості. Студенти зазначали, що коли вони відчують себе безпорадними в певній діяльності, то не прагнуть докладати значних зусиль. Тому завданнями цієї вправи було:

- записати позитивні риси, які допомагають у навчанні та в житті;
- згадати і записати минулі успіхи в будь-яких сферах діяльності.

Поміркувати, які особистісні якості зумовили ці досягнення;

- поміркувати щодо перспектив, можливостей і методів удосконалення професійних умінь і навичок, важливих для вашої діяльності;

- вибрати людину з низькою самооцінкою, якій могли б допомогти набути позитивний Я-образ і згадати її позитивні риси й особистісні якості.

Яким чином можна було б підтримати людину, яка розчарувалася у своїй діяльності, і допомогти сформувати у неї позитивний Я-образ;

- поміркувати, як можна було б удосконалити ваші методи роботи, що можна було б змінити на краще, де є перспективи і можливості розвитку;

- виписати все хороше, що могли б сказати про себе. Поміркувати і скласти текст (на зразок невеличкої промови для самонавіювання), який

допомагав би підтримувати позитивний Я-образ і спонукав би на досягнення майбутніх успіхів.

Отже, вправи тренінгу, як зазначали студенти, допомогли посилити їхнє бажання щодо подальшого саморозвитку; вони відмічали, що в процесі занять оволоділи новими методами і прийомами самоорганізації, почали краще сприймати, розуміти себе та інших, бачити в кожній людині позитивне; з'явилося глибше розуміння цінностей і цілей своєї майбутньої професійної діяльності.

На підсумковому занятті студенти повідомляли, що нового вони дізналися під час занять елективного курсу, що на їхню думку виявилось найбільш цікавим. Це проходило під час гри «Валіза для майбутньої професії вчителя музики». Студентам потрібно було зібрати «валізу», до якої необхідно «покласти» те, що допоможе ще раз кожному «зважити» та критично оцінити рівень оволодіння інтерпретаційною культурою. Кожному з учасників було вручено «валізу», яку він понесе із собою у професійне життя. Збираючи «валізу», студенти дотримувалися таких правил: у «валізу» «клали» однакову кількість якостей, необхідних для досягнення мети, для майбутньої професійної діяльності; кожна якість тільки з відома всієї групи «укладалася» в «валізу»; «покласти» в «валізу» можна було тільки ті якості, які піддаються зміні. «Валізу» кожен із учасників збирав по черзі. Далі студенти повідомляли свої побажання одному із учасників. Потім вони передавалися тому, кому були адресовані.

У межах педагогічної студії «Музична вітальня» наступним етапом роботи була самоорганізація студентів щодо набуття досвіду концертно-виконавської діяльності, що включала підготовку та проведення концертів-лекцій «Інтерпретація музичних творів епохи класицизму (романтизму, імпресіонізму)». Обов'язковим моментом таких виступів було представлення виконавського репертуару у всьому різноманітті стилів, жанрів, епох (з подальшим його використанням у майбутній педагогічній діяльності в умовах шкільної роботи). Причому, ми намагалися так дібрати програми

студентів експериментальної групи, щоб вони мали можливість творчого об'єднання для подальшого показу у формі концертів, музичних вечорів, бесід та інших просвітницьких заходів у загальноосвітніх школах. У результаті, студентами експериментальної групи були підготовлені і представлені до уваги слухачів такі цикли п'єс: П. Чайковський «Дитячий альбом», «Пори року»; Р. Шуман «Альбом для юнацтва», «Дитячі сцени»; С. Борткевич «Казки Андерсена», Л. Шукайло «Мої іграшки».

Так, кожному студенту надавалася можливість самостійно обрати і вивчити ряд п'єс із означених музичних циклів. Таким чином, у роботі над кожним циклом були задіяні два-три студенти. Основна виконавська задача, що складалась у виявленні піаністичних труднощів і втіленні художнього образу творів, що виконувалися була в більшій мірі вирішена в процесі індивідуальної роботи на заняттях із фахових дисциплін. Важливим моментом цього етапу роботи було знаходження та об'єднання п'єс циклу єдиною тематичною лінією, створення емоційно-доступної, логічної бесіди до музичного матеріалу, що виконувався, при збереженні яскравості та неповторності кожної окремої п'єси циклу.

На нашу думку, творчо підійшли до організації концерту-лекції «Дитячі сцени» Р. Шумана студенти Віка М., Галина Л. і Ольга К. Вони відзначали відмінність представленого збірника від «Альбому для юнацтва» рідкісним виконанням, що пояснюється складністю донесення до слухача емоційно-образного змісту творів. Виступ студенток відрізнявся різноманітністю пізнавальної інформації, своєрідним ракурсом її словесного піднесення, професійно-яскравим і виразним виконанням п'єс. Все це сприяло створенню єдиної, цілісної, емоційної атмосфери. Зауважимо, що якщо перші виступи студентів були вкрай боязкими, то в подальших виступах спостерігалися моменти емоційного підйому, довірливості і взаєморозуміння. Слухацька аудиторія на це чутливо реагувала, ставлячи безліч питань, висловлюючи свою думку і ставлення до почутого. Такі виступи студентів мали практичну цінність, оскільки дали можливість

перевірити свої виконавські вміння й навички, відчуті сильні і слабкі сторони своєї педагогічної майстерності.

Після концерту відбувалось обговорення гри кожного з учасників, враховуючи при цьому рівень їхньої самооцінки. Так, під час обговорення виступу студентів, що мали неадекватно завищену самооцінку, підкреслювалися недоліки їхньої інтерпретації музичного твору, технічної свободи виконання, манери триматися на сцені тощо. Майбутнім учителям пропонувалося більше часу відводити на самопідготовку до занять з основного музичного інструменту, працювати над удосконаленням виконавської майстерності та критично ставитись до власної інтерпретації. Студенти, які мали неадекватно занижену самооцінку, слабку підготовку, постійно порівнювали себе з більш сильними однокурсниками. Ми стимулювали в них позитивну настанову на успіх, розвиток музично-інтерпретаційних можливостей, а також використовували вербальне переконання, словесну підтримку.

Участь у лекціях-концертах допомогла розвивати в майбутніх учителів музики вміння артистично викладати матеріал, спілкуватися з аудиторією, утримувати її увагу, а також, логічно пояснювати своє розуміння музичних творів й, відповідно, адекватно інтерпретувати їх. Це є зразком об'єктивно-творчих проявів (В. Давидов) інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики, оскільки тут ми можемо спостерігати спрямованість їхньої інтерпретаційної творчості до аудиторії, бажання досягти «відкриття для всіх», прагнення поділитися набутими «таємницями творчості» з іншими.

У такий спосіб відбулося залучення майбутніх учителів музики до атмосфери концертного виступу, яка необхідна для роботи у загальноосвітніх школах щодо підвищення рівня музичної культури учнів. Цінність такого заходу щодо формування досліджуваного феномена полягала в розвитку у студентів емоційної стійкості та експресивності, комунікативності, вольового самоконтролю, інтересу до музичних виступів, що було основою набуття та закріплення позитивних переживань в умовах концертного виступу,



озброювало студентів виконавським досвідом. Під час обговорення майбутні вчителі музики зазначали, що в них виникла естетична насолода від спілкування зі слухацькою аудиторією, розвинулись професійні вміння й навички, здатність до самостійного аналізу музичних творів, осмислення своєрідності засобів виразності і духовного змісту музичних цінностей, виявлення особистісної позиції у сфері музичної культури.

Під час самостійної роботи значна увага приділялася розвитку емоційної гнучкості студентів, що є складовою особистісного компонента. Як відомо, емоційна гнучкість включає в себе емоційну стійкість та емоційну експресивність. Так, студентам, яким було притаманне надмірне хвилювання перед проведенням уроків чи виконанням музичних творів на концертах, екзаменах, пропонувалося визначити причини надлишкової емоційної напруги, невірноваженості. Як зазначали майбутні вчителі музики, причинами такого стану були надлишкова емоційна збудливість, невідповідність наявних знань, умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення завдань, недостатня самопідготовка, занижена самооцінка, страх та невпевненість, надмірно розвинуте почуття відповідальності. Слід зазначити, що наведені характеристики є суттєвою перешкодою на шляху формування інтерпретаційної культури.

Для розвитку емоційної стійкості майбутнім учителям музики пропонувалося прийняти участь в аутогенних тренуваннях, виконати вправи, спрямовані на саморегуляцію емоційних станів, оволодіння прийомами подолання негативних емоцій, складання формул самонавіювання. Під час виконання цих вправ студенти концентрували увагу на своєму внутрішньому стані, звільняючись від надмірного фізичного та емоційного напруження. Так, наприклад, під час виконання вправи-релаксації «Внутрішній промінь» майбутні вчителі музики повинні були уявити, що у верхній частині їхньої голови виникає світлий промінь, який повільно та послідовно рухається зверху вниз, освітлюючи при цьому рівним та розслабляючим світлом усі деталі обличчя, шиї, плеч, рук тощо. Вони повинні були відчувати, як зникає

напруга в м'язах, уявити як «внутрішній промінь» формує нову зовнішність спокійної та врівноваженої людини.

Також студентам пропонувалися психічно нестійкі ситуації (іспит, проведення уроку на педагогічній практиці, семінарське заняття, концертний виступ), які вони вирішували за допомогою прийому самонавіювання. Так, майбутні вчителі музики створювали власний позитивний образ та постійно зміцнювали його за допомогою таких настанов: наприклад, готуючись до уявного уроку, студенти налаштовувалися на професійний стиль поведінки. Подолати невпевненість у спілкуванні з класом їм допомагали такі твердження: «Я спокійний. Я добре підготовлений до уроку. Я впевнено веду урок. Під час уроку відчуваю себе розкуто. Я добре проводжу урок. Учні мене уважно слухають. Дітям цікаво. Я впевнений, повен сил. Учні поважають мене, виконують мої вимоги. Я – вчитель».

Застосовуючи прийом самонавіювання, студенти змогли більш точно орієнтуватись у власних психічних станах, набули вміння до управління ними. Вони зазначали, що за допомогою аутогенних тренувань навчилися управляти емоціями, контролювати власний стан, спокійно реагувати в критичній ситуації. Також спостерігали зменшення емоційної напруги, зниження відчуття тривожності тощо.

Крім цього, студентам було запропоновано використовувати прийоми пов'язані з використанням рухів, поз (розслаблення основних груп м'язів із застосуванням заспокійливих формул аутогенного тренування, регуляція дихання із затримкою дихання); прийоми на подолання надмірної нетерплячості (тренування у фізичних рухах у повільному темпі; прагнення діяти у всьому свідомо спокійно; поводитися стримано і терпляче); прийоми на подолання емоційної нестабільності і страху перед аудиторією (під час спілкування навчитися думати тільки про предмет своєї розмови, не думати про себе; говорити простіше, природніше; частіше виступати перед різними групами людей, щоб виробити звичку до спілкування з аудиторією; перед виступами користуватися прийомами аутотренінгу для зняття зайвого

хвилювання).

Як показало спостереження за учасниками експерименту, робота із самоорганізації в контексті формування інтерпретаційної культури сприяла виробленню студентами досвіду внутрішньої взаємодії із самим собою, самоконтролю, самосприйняття, стимулювання власної активності, свідомої саморегуляції професійної діяльності, власної поведінки та внутрішнього стану. Процес самоорганізації цілеспрямовано використовувався майбутніми вчителями музики як дієвий інструмент з набуття інтерпретаційної культури та сприяв формуванню досліджуваного утворення. Студенти зазначали, що в них відбувалося більш глибоке розуміння та осмислення досліджуваного конструкту, виникла внутрішня активність, вольовий самоконтроль, зацікавленість до професійного зростання.

### **2.3. Аналіз одержаних результатів сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки**

Метою діагностувального експерименту було визначення вихідного рівня сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики.

Усього дослідженням було охоплено 223 студенти II-IV курсів, 25 викладачів факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та вчителів музики загальноосвітніх шкіл із досвідом роботи не менше п'яти років. У формувальному експерименті приймали участь 111 студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (факультет музичної та хореографічної освіти), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (факультет педагогіки та психології).

Так, насамперед було проведено анкетування студентів-випускників, магістрантів, викладачів факультету музичної та хореографічної освіти

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та вчителів музики загальноосвітніх шкіл зі стажем роботи не менш ніж 5 років, з метою виявлення в них ставлення до проблеми інтерпретаційної культури. Їм було запропоновано проранжувати, по мірі значущості, компоненти інтерпретаційної культури (Додаток Д). Спочатку з ними було проведено бесіду, метою якої було ознайомлення з досліджуваним конструктом, його компонентною структурою. Результати ранжування висвітлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Ранжування респондентів за компонентами сформованості  
інтерпретаційної культури (у %)**

№	Компоненти	Студенти- випускники, магістранти	Викладачі ПНПУ ім. К. Д. Ушинського	Вчителі музики загальноосвітніх шкіл (5 років стажу)
1.	Аксіологічний	14%	17%	18%
2.	Рефлексивний	32%	36%	39%
3.	Когнітивно- операційний	30%	26%	23%
4.	Особистісний	24%	21%	20%

Як підтверджує таблиця 2.4, на думку опитуваних, найбільш вагомим є рефлексивний компонент: студенти-випускники та магістранти (32%), викладачі (36%) та вчителі музики загальноосвітніх шкіл (5 років стажу) (39%). Друге місце зайняв когнітивно-операційний компонент (відповідно: 30%, 26% та 23%), третє – особистісний (24%, 21% та 20%); на останнє місце респонденти віднесли аксіологічний компонент (14%, 17%, та 18%). Слід зазначити, що на думку багатьох респондентів, усі компоненти мають вагоме значення, однак кожний із них розкриває процес інтерпретаційної культури з різних напрямів.

Крім цього, респондентам було запропоновано надати відповіді на такі

запитання:

- Як Ви вважаєте, чи потрібна вчителю музики інтерпретаційна культура?

- Виділіть, будь ласка, складові культури виконання та інтерпретації музичного твору?

- Чи існує, на Вашу думку, в сучасному музично-педагогічному процесі підготовки ефективна система формування інтерпретаційної культури?

Треба зауважити, що більшість респондентів розуміли інтерпретаційну культуру як найважливішу складову навчально-творчого процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Однак у них виникли труднощі з тезаурусом і визначенням дефініції «інтерпретаційна культура» та її компонентів. При цьому, одностайною була думка про те, що в інтерпретаційній культурі укладені не тільки професійні знання, вміння й навички вчителя музики, його особистісні якості, а й система цінностей. Рівень інтерпретаційної культури учасники опитування напряму пов'язували з рівнем його професійної компетентності і наголошували на тому, що досліджувана якість звертає майбутнього вчителя музики до ціннісного осмислення професії, розвиває у нього художньо-естетичне ставлення до музики як скарбниці духовної культури людства, виховує просвітницьку спрямованість майбутньої професійної діяльності.

Мета подальшої роботи полягала в одержанні та вивченні результатів вихідного рівня сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики.

Для діагностики рівнів сформованості інтерпретаційної культури за ціннісним критерієм із показниками: морально-етичні, духовно-гуманістичні та культурно-музичні цінності був проведений діагностувальний зріз, результат якого подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Результати діагностувального зрізу щодо виявлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури у студентів за ціннісним критерієм (у коефіцієнтах успішності та %)**

ПОКАЗНИКИ	Групи			
	I		II	
	КУ	%	КУ	%
Морально-етичні цінності	0,72	46,3	0,68	42,8
Духовно-гуманістичні цінності	0,69	43,3	0,75	48,5
Культурно-музичні цінності	0,65	33,6	0,70	37,8
Узагальнені дані ( $\bar{X}$ )	0,69	41,1	0,71	43,0

Отримані результати (таблиця 2.5) дозволяють констатувати, що майбутні вчителі музики першої 0,69 (41,1%) та другої 0,71 (43,0%) груп показали незначну різницю рівнів сформованості інтерпретаційної культури за ціннісним критерієм. Так, різниця між показниками становить 0,02. Серед показників, більш високі результати в першій групі зайняли морально-етичні цінності – 0,72 (46,3%), а в другій групі – духовно-гуманістичні цінності – 0,75 (48,5%). Нижчі результати було зафіксовано за показником культурно-музичні цінності 0,65 (33,6%) – у студентів першої групи та 0,7 (37,8%) – у студентів другої групи.

Наступний діагностувальний зріз було спрямовано на виявлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури за самооцінним критерієм. Результати проведеного діагностувального зрізу за ціннісним критерієм представлені в таблиці 2.6.

Як бачимо, показник оцінного критерію інтерпретаційної культури – самоідентифікація – в першій групі складав 0,69 (40,8%), що на 0,06 більше, ніж у другій – 0,63 (38,1%). Показник – самооцінка – в першій групі складав 0,80 (46,4%), що на 0,07 нижче, ніж у другій групі – 0,73 (46,3%). Наступний

Таблиця 2.6

**Результати діагностувального зрізу щодо виявлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури у студентів за самооцінним критерієм (у коефіцієнтах успішності та %)**

ПОКАЗНИКИ	Групи			
	I		II	
	КУ	%	КУ	%
Самоідентифікація	0,69	40,8	0,63	38,1
Самооцінка	0,80	46,4	0,73	45,3
Усталена професійна рефлексивна позиція	0,68	42,7	0,74	44,2
Узагальнені дані ( $\bar{X}$ )	0,72	43,3	0,70	42,8

показник – усталена професійна рефлексивна позиція – в першій групі склав 0,68 (42,7%), що на 0,06 більше, ніж у другій – 0,74 (44,2%).

У першій групі найбільш високий результат склав показник самооцінка – 0,80 (46,4%), а найбільш низький – усталена професійна рефлексивна позиція – 0,68 (42,7%). У другій групі найвищий результат показав показник усталена професійна рефлексивна позиція – 0,74 (44,2%), а найнижчий – самоідентифікація – 0,63 (38,1%). Загальний показник самооцінного критерію інтерпретаційної культури виявився на 0,02 вище в першій групі – 0,72 (43,3%), ніж у другій – 0,7 (42,8%). Зазначені результати показали, що студенти не завжди вміють себе адекватно оцінювати і здебільшого не аналізують свою поведінку та вчинки щодо майбутніх професіоналів.

Наступний діагностувальний зріз був спрямований на виявлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури за змістово-процесуальним критерієм із показниками: обізнаність із музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів; наявність музично-виконавських умінь і навичок. Результати діагностувального зрізу

за змістово-процесуальним критерієм представлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Результати діагностувального зрізу щодо виявлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури у студентів за змістово-процесуальним критерієм (у коефіцієнтах успішності та %)**

ПОКАЗНИКИ	Групи			
	I		II	
	КУ	%	КУ	%
Обізнаність із музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів	0,62	36,7	0,68	39,6
Наявність музично-виконавських умінь	0,72	45,8	0,66	40,2
Наявність музично-виконавських навичок	0,64	38,8	0,69	41,8
Узагальнені дані ( $\bar{X}$ )	0,66	40,4	0,68	40,5

Як бачимо з таблиці 2.7, оцінка студентів першої групи за показником обізнаність із музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів становила 0,62 (36,7%), а у студентів другої групи – 0,68 (39,6%). За наступним показником – наявність музично-виконавських умінь – результати респондентів першої групи дорівнюють 0,72 (45,8%), тоді як другої групи – 0,66 (40,2%). Наявність музично-виконавських навичок відповідало 0,64 (38,8%) у першій групі та 0,69 (41,8%) у другій. Таким чином, загальний індекс змістово-процесуального критерію у першій групі склав 0,66 (40,4%) та 0,68 (40,5%) – у другій групі, що на 0,02 вище.

Наступний діагностувальний зріз було спрямовано на виявлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури за суб'єктивним критерієм з показниками: комунікативність, емоційна гнучкість та вольовий самоконтроль. Результати проведеного діагностувального зрізу за суб'єктивним



критерієм представлені в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Результати діагностувального зрізу щодо виявлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури у студентів за суб'єктивним критерієм (у коефіцієнтах успішності та %)**

ПОКАЗНИКИ	Групи			
	I		II	
	КУ	%	КУ	%
Комунікативність	0,64	36,9	0,65	39,8
Емоційна гнучкість	0,68	38,8	0,63	41,8
Вольовий самоконтроль	0,73	45,6	0,68	40,4
Узагальнені дані ( $\bar{X}$ )	0,68	40,4	0,65	40,7

Один із показників суб'єктивного критерію – комунікативність – в першій групі складав 0,64 (36,9%), у другій групі – 0,65 (39,8%), що на 0,01 вище, ніж у першій. Наступний показник – емоційна гнучкість – в першій групі складав 0,68 (38,8%), що на 0,05 вище, ніж у другій – 0,63 (41,8%). Показник – вольовий самоконтроль – в першій групі складав 0,73 (45,6%), що на 0,05 вище, ніж у другій – 0,68 (40,4%). У першій групі найбільш високий результат склав показник вольовий самоконтроль – 0,74 (45,6%), а найбільш низький – комунікативність – 0,66 (36,9%). У другій групі найвищий результат також показав показник вольовий самоконтроль – 0,68 (40,4%), а найнижчий – також комунікативність – 0,65 (39,8%). Загальний показник суб'єктивного критерію інтерпретаційної культури виявився на 0,03 вище в першій групі – 0,68 (40,4%), ніж у другій – 0,65 (40,7%).

Аналіз результатів засвідчив, що більшість студентів не вміють спілкуватися та виражати власні думки. Треба зазначити, що власне виконання музичних творів студенти супроводжували словесною анотацією.

В результаті цього в них виникав психологічний бар'єр (відносно уявних учнів) під час публічних виступів. Але майбутні вчителі намагалися розвивати професійні якості, прагнули до самовдосконалення.

Наступним етапом діагностувального експерименту було здійснення узагальнюючої характеристики вихідного рівня сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики. Результати подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Результати діагностувальних зрізів щодо виявлення у студентів вихідного рівня сформованості інтерпретаційної культури (у коефіцієнтах успішності та %)**

Групи	КРИТЕРІЇ									
	ціннісний		самооцінний		змістово-процесуальний		суб'єктний		загальний показник ( $\bar{X}$ )	
	КУ	%	КУ	%	КУ	%	КУ	%	КУ	%
I	0,69	41,1	0,72	43,3	0,66	40,4	0,68	40,4	0,69	41,3
II	0,71	43,0	0,70	42,5	0,68	40,5	0,65	40,7	0,68	41,7

Таблиця 2.9 засвідчує, що вихідний рівень сформованості інтерпретаційної культури у студентів першої групи склав 0,69 (41,3%), а у студентів другої – 0,68 (41,7%). Такі результати відповідають середньому рівню сформованості інтерпретаційної культури. Той факт, що значних різниць між представниками першої та другої груп немає, вказує на те, що вони знаходяться на однаковому рівні сформованості інтерпретаційної культури.

Отже, завдяки вищенаведеним даним було отримано інформацію про вихідний рівень сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики. Це надало можливість урівняти контингент

експериментальної – І група та контрольної – ІІ група за критеріями досліджуваного феномена, що сприяло достовірності результатів.

Після проведення формувального етапу експерименту результати засвідчують суттєву позитивну динаміку змін у рівнях сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики, які склали експериментальну групу порівняно з контрольною.

Зауважимо, що прикінцевий зріз здійснювався за тими самими критеріями, а також, за допомогою тих самих методів, як і вихідний діагностувальний зріз (параграф 2.1).

Так, результати діагностувальних зрізів з виявлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики за кожним із критеріїв експериментальної групи до та після експерименту представлені в таблиці 2.10.

*Таблиця 2.10*

**Результати діагностувальних зрізів щодо сформованості  
інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики  
експериментальної групи (у коефіцієнтах успішності та %)**

№	Критерії	ЕГ до експерименту		ЕГ після експерименту	
		КУ	%	КУ	%
1.	Ціннісний	0,69	41,1	0,78	58,6
2.	Самоцінний	0,72	43,3	0,85	63,4
3.	Змістово-процесуальний	0,66	40,4	0,83	56,2
4.	Суб'єктний	0,68	40,4	0,84	58,3
	Узагальнені дані ( $\bar{X}$ )	0,69	41,3	0,83	59,1

Як видно з таблиці 2.10, рівень сформованості інтерпретаційної культури після експерименту виявився на 0,14 (17,8%) вище, ніж до експерименту. Загальний показник сформованості інтерпретаційної культури

в експериментальній групі після експериментально-дослідної роботи склав 0,83 (59,1%), що дорівнювало достатньому рівню.

Для порівняння результатів, одержаних в експериментальній групі, наведемо дані діагностувальних зрізів з виявлення рівнів сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики контрольної групи за кожним із критеріїв до та після експериментальної роботи. Отримані дані наводимо в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Результати діагностувальних зрізів щодо сформованості  
інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики контрольної  
групи (у коефіцієнтах успішності та %)**

№	Критерії	КГ до експерименту		КГ після експерименту	
		КУ	%	КУ	%
1.	Ціннісний	0,71	43,0	0,81	51,6
2.	Самооцінний	0,70	42,5	0,76	49,6
3.	Змістово-процесуальний	0,68	40,5	0,78	48,3
4.	Суб'єктний	0,65	40,7	0,77	47,8
	Узагальнені дані ( $\bar{Y}$ )	0,68	41,7	0,78	49,3

Досліджуване явище у студентів встановлювалося в розрізі компонентного складу. Так, з таблиці 2.11 видно, що за ціннісним критерієм інтерпретаційної культури студентів контрольної групи після експерименту відбулися такі зміни: 0,81 (51,6%), за самооцінним критерієм – 0,76 (49,6%), за змістово-процесуальним критерієм – 0,78 (48,3%), за суб'єктним критерієм – 0,77 (47,8%). Загальний показник сформованості інтерпретаційної культури в контрольній групі після експериментально-дослідної роботи склав 0,78 (49,3%), що дорівнювало достатньому рівню, але наближеному до середнього.

Більш наочно різниця між рівнями сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в експериментальній та контрольній групах представлена в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Порівняльні дані сформованості  
інтерпретаційної культури у студентів експериментальної та  
контрольної груп (у %)**

Групи		Рівні															
		До експерименту							Після експерименту								
		I		II		III		IV		I		II		III		IV	
-	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
ЕГ	-	7	6,5	44	39,9	60	53,6	17	15,7	41	36,6	35	31,3	18	16,4		
КГ	-	6	5,5	49	44,1	57	50,1	9	7,6	18	16,2	51	45,8	34	30,4		

де, I – високий рівень, II – достатній рівень, III – середній рівень, IV – низький рівень.

Як підтверджує таблиця 2.12, до формувального етапу експерименту в жодній групі студентів не було зафіксовано високого рівня сформованості у них інтерпретаційної культури.

Після експериментально-дослідної роботи в експериментальній групі відсоток респондентів, які мали високий рівень, склав 15,7%, до достатнього рівня належала більшість майбутніх учителів музики експериментальної групи (36,6%). По завершенні формувального етапу експерименту також було зафіксовано високий рівень в 7,6% учасників контрольної групи, достатній – у 16,2%. Отже, високим та достатнім рівнями сформованості інтерпретаційної культури в експериментальній групі оволоділи 52,3% респондентів, у контрольній групі відповідно – 23,8%. До середнього рівня сформованості інтерпретаційної культури належало 31,3% в експериментальній групі та 45,8% в контрольній групі, до низького рівня

належало 16,4% респондентів в експериментальній групі та 30,4% в контрольній групі. Таким чином, низький та середній рівні сформованості досліджуваного феномена спостерігалися у 47,7% студентів, що брали участь в експерименті, та 76,2% майбутніх учителів, які не приймали участь у формувальному експерименті.

Як бачимо на рис. 2.2, 2.3 результати порівняльної характеристики рівнів сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики до експерименту та після підтверджують, що відсутність цілеспрямованої роботи в цьому напрямку призводить до наявності слабо вираженого досліджуваного конструкту.

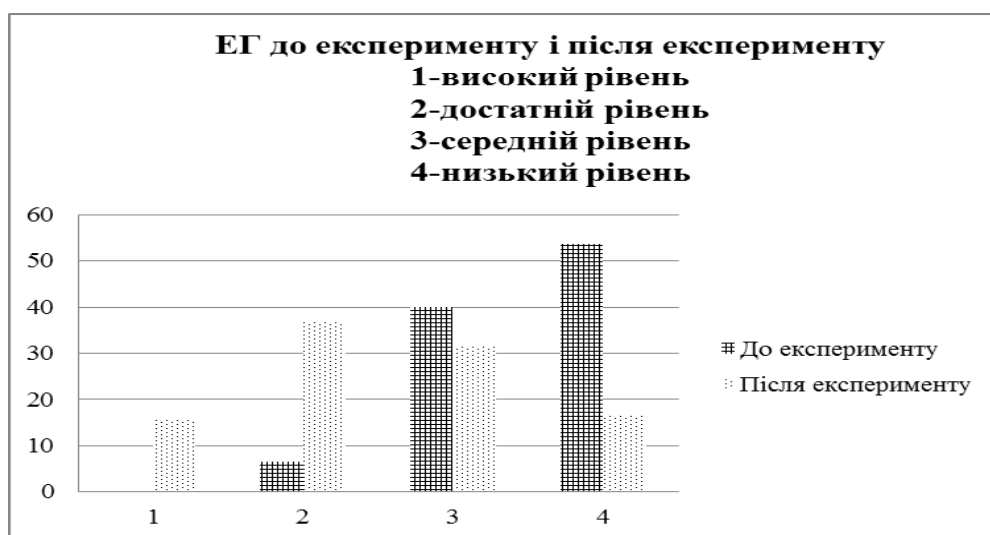


Рис. 2.2. Порівняльні дані рівнів сформованості інтерпретаційної культури студентів експериментальної групи

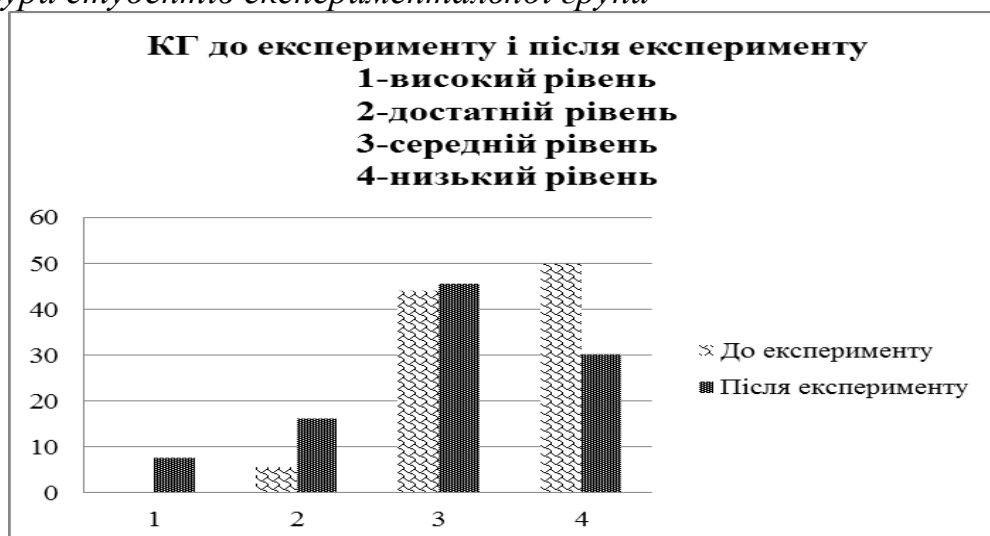
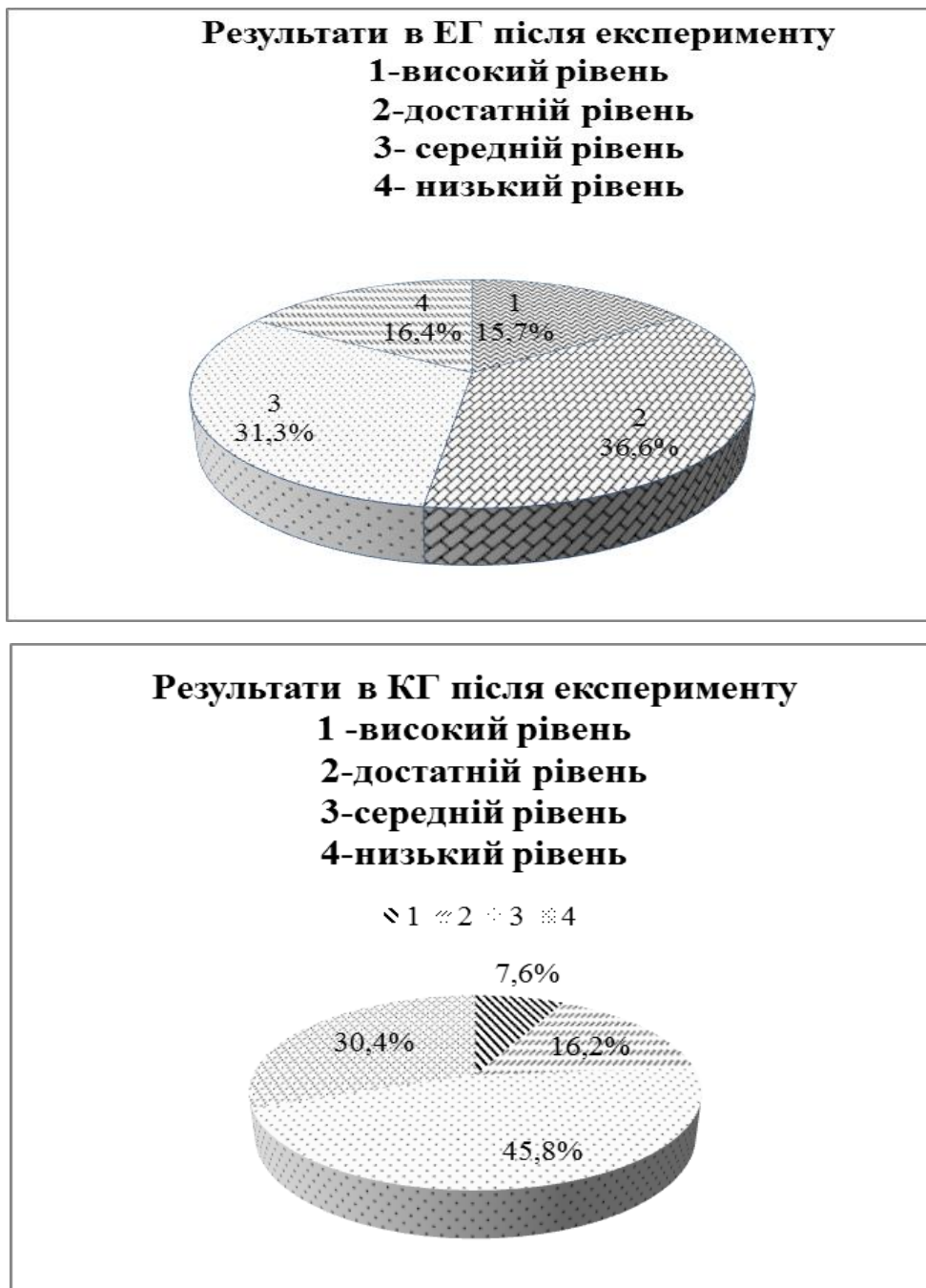


Рис. 2.3. Порівняльні дані рівнів сформованості інтерпретаційної культури студентів контрольної групи

Більш наочно на кругових діаграмах (рис. 2.4) показані порівняльні дані рівнів сформованості інтерпретаційної культури студентів експериментальної групи після формувального експерименту та в контрольній групі, де експериментальна робота не проводилась.



*Рис. 2.4. Порівняльні дані рівнів сформованості інтерпретаційної культури студентів експериментальної та контрольної груп*

Таким чином, проведене дослідження експериментально підтвердило

ефективність визначених педагогічних умов, спрямованих на формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики.

Задля надання об'єктивної оцінки отриманим результатам експерименту, було використано метод математичної статистичної обробки даних за критерієм Фішера [105]. Цей критерій застосовується для перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Його відносять до критеріїв розсіювання.

У регресійному аналізі критерій Фішера дозволив оцінювати значимість лінійних регресійних моделей. Він був використаний для перевірки доцільності включення або виключення незалежних змінних (ознак) у регресійну модель. У дисперсійному аналізі критерій Фішера дозволив оцінити значимість факторів і їх взаємодії. Критерій Фішера заснований на додаткових припущеннях про незалежність і нормальності вибірок даних. Перед його застосуванням, нами було зроблено перевірку нормальності.

Задані дві вибірки  $x^n = (x_1, \dots, x_n)$ ,  $x_i \in \mathbb{R}$ ;  $y^m = (y_1, \dots, y_m)$ ,  $y_i \in \mathbb{R}$ .

Позначим через  $\sigma_1^2$  і  $\sigma_2^2$  дисперсії вибірок  $x^n$  і  $y^m$ ,  $s_1^2$  і  $s_2^2$  – вибіркові оцінки дисперсій  $\sigma_1^2$  і  $\sigma_2^2$ :

$$s_1^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2;$$

$$s_2^2 = \frac{1}{m-1} \sum_{i=1}^m (y_i - \bar{y})^2,$$

де

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i; \quad \bar{y} = \frac{1}{m} \sum_{i=1}^m y_i \quad \text{– вибіркові середні вибірок } x^n \text{ і } y^m.$$

Додаткове припущення: вибірки  $x^n$  і  $y^m$  є нормальними. Критерій Фішера чутливий до порушення припущення про нормальність.

Нульова гіпотеза  $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

Статистика критерію Фішера:

$$F = \frac{s_1^2}{s_2^2}$$



має розподіл Фішера з  $n - 1$  і  $m - 1$  степенями свободи. Звичайно в чисельнику ставиться більша із двох порівнювальних дисперсій. Одже критичною областю критерія є правий хвіст розподілу Фішера, що відповідає альтернативній гіпотезі  $H'_1$ .

Критерій (при рівні значущості  $\alpha$ ):

проти альтернативи  $H_1 : \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$

якщо  $F < F_{\alpha/2}(n - 1, m - 1)$  або  $F > F_{1-\alpha/2}(n - 1, m - 1)$ , то нульова гіпотеза  $H_0$  відкидається на користь альтернативи  $H_1$ .

проти альтернативи  $H'_1 : \sigma_1^2 > \sigma_2^2$

якщо  $F > F_{1-\alpha}(n - 1, m - 1)$ , то нульова гіпотеза  $H_0$  відкидається на користь альтернативи  $H'_1$ ;

де  $F_{\alpha}(n - 1, m - 1)$  є  $\alpha$ -квантиль розподілу Фішера з  $n - 1$  і  $m - 1$  степенями свободи.

В нашому експерименті розглядаються такі дані:

$N$  – кількість студентів (223) (повній обсяг вибірки)  $N = N_1 + N_2$ , де

$N_1 = 111$  – кількість студентів в експериментальній групі;

$N_2 = 112$  – кількість студентів в контрольній групі.

$df = 111$  – ступені свободи.

У результаті обробки матеріалів експерименту за критерієм Фішера було отримано такі дані, які наводимо в таблицях 2.13, 2.14.

Таблиця 2.13

Критерії	Групи							
	До проведення експерименту							
	РІВНІ							
	ЕК				КГ			
	Низький	Середній	Достатній	Високий	Низький	Середній	Достатній	Високий

Продовж. табл. 2.13

1) Ціннісний $F^2_{\text{емп}}$	21,48 %	20,12 %	34,12 %	24,28 %	31,34 %	21,06 %	21,06 %	26,54 %
2) Самооцінний $F^2_{\text{емп}}$	28,98 %	27,20 %	26,03 %	17,79 %	30,20 %	22,20 %	22,20 %	21,40 %
3) Змістово- процесуальний $F^2_{\text{емп}}$	25,37 %	19,20 %	36,14 %	19,29 %	28,73 %	25,07 %	26,08 %	20,12 %
4) Суб'єктний $F^2_{\text{емп}}$	26,67 %	18,30 %	35,37 %	19,66 %	30,40 %	29,14 %	30,14 %	10,32 %
	$F^2_{\text{кр}}=42.476$ – СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ ВІДХИЛЕННЯ							

Таблиця 2.14

Критерії	Групи							
	Після проведення експерименту							
	РІВНІ							
	ЕК				КГ			
	Низький	Середній	Достатній	Високий	Низький	Середній	Достатній	Високий
1) Ціннісний $F^2_{\text{емп}}$	8,98 %	24,12 %	35,0 %	32,02 %	24,34 %	22,06 %	22,06 %	31,54 %
2) Самооцінний $F^2_{\text{емп}}$	24,9 8%	28,11 %	28,11 %	18,80 %	28,30 %	23,20 %	23,20 %	25,30 %
3) Змістово- процесуальний $F^2_{\text{емп}}$	10,1 %	27,30 %	39,30 %	23,30 %	26,75 %	25,07 %	26,08 %	22,10 %

Продовж. табл. 2.14

4) Суб'єктний	9,09	32,34	37,2	21,37	19,05	30,15	32,7	18,1
$F^2_{емп}$	%	%	%	%	%	%	%	%
	$F^2_{емп}=48.271$ – СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ ВІДХИЛЕННЯ							

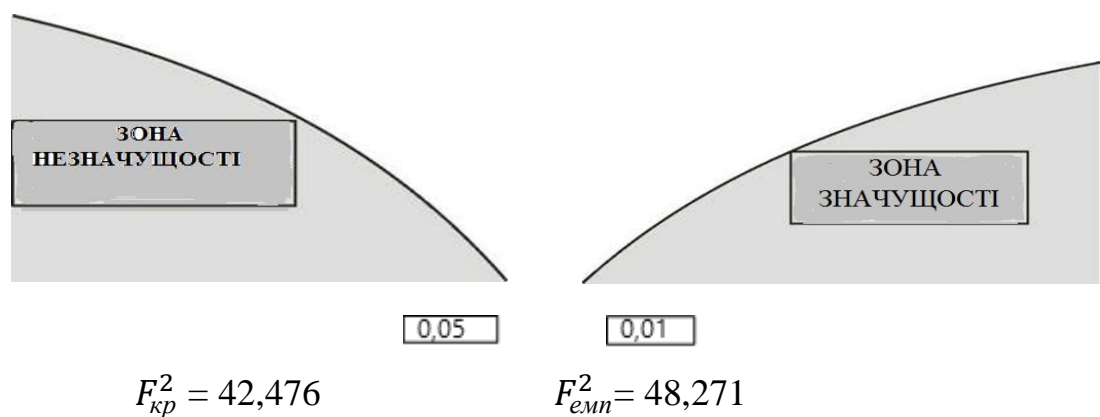
Отже, в результаті підрахунків отримуємо такі результати, які вірні з ймовірністю  $p$  приблизно 74%. Тобто гіпотеза вірна.

$$F^2_{емп}=48.271$$

$$F^2_{кр}=42.476$$

$$F^2_{емп} > F^2_{кр}$$

Будуємо «вісь значущості»:



Розподіл значень за ознаками представлено в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

**Загальна таблиця за критерієм Фішера про розподіл значень за  
ознаками**

Критерії	ЕГ	$F^2_{емп}$	КГ	$F^2_{емп}$
Ціннісний		1		0,52
Самооцінний		1,79		0,08
Змістово-процесуальний		4,56		3,6
Суб'єктний		0,5		0,28

Отже, в результаті розрахунково-графічної роботи ми встановили, що генеральна сутність  $x$  розподілена за рівномірними законом, перевірено це за критерієм Фішера, визначили числові характеристики закону та побудували для них довірні інтервали. З'ясували, що результати між експериментальною та контрольними групами є незначними, але суттєвими, тобто в експериментальній групі показники є вищими.

У термінах статистичних гіпотез твердження буде мати такий вид: гіпотеза  $H_0$  відхиляється на 0,05 рівні значимості альтернативної гіпотези.  $H_1$  – о різниці між експериментальною та контрольними групами.

Таким чином, результати формувального експерименту свідчать, що в експериментальній групі відбулись значні позитивні зрушення. У контрольній групі намітилась також позитивна тенденція, однак вона не є статистично значущою, що пояснюється недостатністю цілеспрямованої роботи з формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Аналізуючи результати проведеного дослідження, можна переконатися в продуктивності методики, а також ефективності впровадження визначених педагогічних умов формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

### **Висновки з другого розділу**

Завдання, які були поставлено в експериментально-дослідній роботі, вимагали проведення діагностувального та формувального експериментів.

Спираючись на компонентну структуру інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики було виявлено критерії та схарактеризовано рівні сформованості означеного феномена; розроблено, науково обґрунтовано та експериментально апробовано методику діагностики й модель формування досліджуваного конструкту; здійснено аналіз результатів експериментально-дослідної роботи.

Доведено сукупність критеріїв, за якими доцільно здійснювати діагностику досліджуваного явища:

➤ ціннісний, з показниками:

- духовно-гуманістичні цінності;
- морально-етичні цінності;
- культурно-музичні цінності.

➤ самооцінний, при цьому його показниками були:

- самоідентифікація;
- самооцінка;
- усталена професійна рефлексивна позиція.

➤ змістово-процесуальний, його показники:

- обізнаність із музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів;

- наявність музично-виконавських умінь і навичок.

➤ суб'єктний, в якості його показників ми розглядали:

- комунікативність;
- емоційна гнучкість;
- вольовий самоконтроль.

Згідно з визначеними критеріями та показниками було встановлено й схарактеризовано високий, достатній, середній та низький рівні сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Аналіз результатів діагностувального експерименту засвідчив, що більшість майбутніх учителів музики знаходились на середньому рівні сформованості інтерпретаційної культури, але вони наближені до низького рівня – 0,69 (41,3%) у студентів першої групи, 0,68 (41,7%) – у студентів другої.

У ході дослідження було розроблено модель формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки. Зазначена модель містила такі складові: мету, етапи

формування досліджуваного феномена, компоненти досліджуваного конструкту (аксіологічний, рефлексивний, когнітивно-операційний, особистісний), критерії інтерпретаційної культури, педагогічні умови (стимулювання позитивної настанови на формування інтерпретаційної культури; занурення студентів у герменевтичне середовище, зорієнтоване на формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики; актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті формування інтерпретаційної культури), засоби реалізації та результат.

Метою моделі є формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, що досягається завдяки реалізації визначених педагогічних умов, які впливають на збагачення професійних знань, на формування професійних умінь, навичок та розвиток особистісних якостей, які входять до структури інтерпретаційної культури (аксіологічний, рефлексивний, когнітивно-операційний, особистісний) за означеними критеріями.

Виокремлено три етапи реалізації запропонованої моделі формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, творчо-самостійний.

Інформаційно-пізнавальний етап був орієнтований на актуалізацію опорних знань, ознайомлення студентів з сутністю проблеми інтерпретаційної культури, її генезою, залучення до оволодіння професійними знаннями, музично-виконавськими вміннями і навичками з досліджуваної проблеми. Для цього використовувались такі форми і методи: педагогічна майстерня (елективний курс, педагогічна студія «Музична вітальня»), дискусія, евристична бесіда, захист рефератів, рольові ігри («Музична подорож країнами», «Спілка композиторів»), аналіз та обговорення конкурсних виконань музичних творів та їх інтерпретація, відгук на урок викладача, самостійна робота студентів.

Метою організаційно-діяльнісного етапу було збагачення та

розширення професійних знань, умінь і навичок студентів; осмислення, розуміння, аналіз та інтерпретація музичних творів та художніх текстів, встановлення міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії. Формами і методами цього етапу виступили: педагогічна майстерня (елективний курс, педагогічна студія «Музична вітальня»), оргдіалог, круглий стіл, ігрові технології та вправи на розвиток комунікативності, проведення фрагментів уроків музики засобами драмогерменевтики, рефлексивний практикум, рольова гра «Експертиза інтерпретацій», творчі завдання (написання твору «Мій образ ідеального вчителя музики, створення виконавської партитури музичного тексту), інтерпретація музичних творів та аналіз фрагментів художніх текстів, «Методична скарбничка висловів».

Творчо-самостійний етап був спрямований на актуалізацію самоорганізації майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена. Формами і методами цього етапу виступили: диспут, концерти-лекції «Інтерпретація музичних творів епохи класицизму (романтизму, імпресіонізму)», «Карта особистості вчителя музики», складання індивідуальної програми із самоорганізації, тренінг «Особистісне зростання», ведення «Щоденник самоорганізації позааудиторних занять», аутогенні тренування (АТ).

Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволила досягти результату, який був виявлений у сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики.

Після проведення експериментально-дослідної роботи в експериментальній групі відсоток респондентів, які мали високий рівень, склав 15,7%, до достатнього рівня належала більшість майбутніх учителів музики експериментальної групи (36,6%). По завершенні формувального етапу експерименту також було зафіксовано високий рівень в 7,6% учасників контрольної групи, достатній – у 16,2%. Отже, високим та достатнім рівнями сформованості інтерпретаційної культури в експериментальній групі

оволоділи 52,3% респондентів, у контрольній групі відповідно – 23,8%. До середнього рівня сформованості інтерпретаційної культури належало 31,3% в експериментальній групі та 45,8% в контрольній групі, до низького рівня належало 16,4% респондентів в експериментальній групі та 30,4% в контрольній групі. Таким чином, низький та середній рівні сформованості досліджуваного феномена спостерігалися у 47,7% студентів, що брали участь в експерименті, та 76,2% майбутніх учителів, які не приймали участь у формуальному експерименті.

Задля надання об'єктивної оцінки отриманим результатам експерименту, було використано метод статистичної обробки даних за критерієм Фішера. Результати формуального експерименту засвідчили, що в експериментальній групі відбулись значні позитивні зрушення. У контрольній групі намітилась також позитивна тенденція, однак вона не є статистично значущою, що пояснюється недостатністю цілеспрямованої роботи з формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Основні практичні положення цього розділу були репрезентовані в таких публікаціях: [55, 56, 57, 58, 61, 63, 65, 69].



## ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, яка знайшла відображення в розробці, науковому обґрунтуванні, апробації моделі та експериментальної методики, що передбачала реалізацію визначених педагогічних умов формування означеного феномена.

1. Інтерпретаційну культуру майбутніх учителів музики в дослідженні визначено як цілісне інтегративне утворення, яке виражається в розумінні та тлумаченні музично-педагогічної дійсності в усій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин, що відображає систему цінностей, включає комплекс професійних знань, музично-виконавських умінь та навичок, а також творчий досвід, які спрямовані на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів. Визначено структуру інтерпретаційної культури майбутніх учителів: аксіологічний, рефлексивний, змістово-процесуальний, особистісний компоненти. Інтерпретацію розуміємо як спеціально організований процес, спрямований на виявлення змісту та сенсу музично-педагогічних текстів, сприймання музичних творів, а також результат їх розуміння та тлумачення. Герменевтичне середовище у контексті дослідження – це спеціально організоване середовище вищого навчального закладу, що ґрунтується на метапринципах герменевтичного підходу: організація простору розуміння в педагогічній та пізнавальній діяльності у процесі взаємодії системи «викладач-студент»; встановлення міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії; розвиток здатності студента до саморозуміння себе як майбутнього професіонала; спрямоване на набуття студентами цінностей, професійних знань, формування в них особистісних якостей, музично-виконавських умінь і навичок.

2. Виявлено критерії і показники інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики: ціннісний (духовно-гуманістичні цінності,

морально-етичні цінності, культурно-музичні цінності); самооцінний (самоідентифікація, самооцінка, усталена професійна рефлексивна позиція); змістово-процесуальний (обізнаність із музично-професійною літературою з позиції розуміння і тлумачення музичних та художніх творів, наявність музично-виконавських умінь і навичок); суб'єктний (комунікативність, емоційна гнучкість, вольовий самоконтроль); схарактеризовано рівні сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики (високий, достатній, середній, низький).

3. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музики на формування інтерпретаційної культури; занурення студентів у герменевтичне середовище, зорієнтоване на формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики; актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті формування інтерпретаційної культури.

4. Розроблено, науково обґрунтовано й апробовано модель формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки, що містила мету, етапи формування досліджуваного конструкта, компоненти, критерії інтерпретаційної культури, педагогічні умови, засоби реалізації і результат. У дослідженні було виокремлено три етапи реалізації запропонованої експериментальної моделі формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, творчо-самостійний. Інформаційно-пізнавальний етап був орієнтований на одержання студентами відомостей про проблему інтерпретаційної культури, усвідомлення ними значущості означеного феномена в професійній діяльності, актуалізацію теоретичної бази знань, залучення майбутніх учителів музики до оволодіння професійними музично-виконавськими вміннями й навичками з досліджуваної проблеми. Метою

організаційно-діяльнісного етапу було поглиблення й удосконалення професійних знань, умінь і навичок студентів з позиції інтерпретаційної культури; осмислення, розуміння, аналіз і інтерпретація музичних творів та художніх текстів, встановлення міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії. Творчо-самостійний етап був спрямований на актуалізацію самоорганізації майбутніх учителів музики щодо формування досліджуваного феномена. Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволила досягти результату, який був виявлений у сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики.

5. Результати прикінцевого етапу дослідження засвідчили кількісні та якісні зміни щодо рівнів сформованості інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики експериментальної групи: високий рівень був властивий 15,7% респондентам (у КГ – 7,6 %), достатній – 36,6% (у КГ – 16,2%), середній – 31,3% (у КГ – 45,8%), низький – 16,4% (у КГ – 30,4%). Отже, запропонована модель і методика з упровадженням визначених педагогічних умов сприяють формуванню інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи дослідження вбачаємо у вивченні індивідуально-психологічних факторів, особливостей і специфіки формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в умовах магістратури та на етапі післядипломної педагогічної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1987. – 264 с.
2. Аванесов В. С. Тесты в социологическом исследовании / В. С. Аванесов. – М. : Наука, 1982. – 200 с.
3. Аванесова Г. А. Коды культуры : понимание сущности, функциональная роль в культурной практике / Г. Аванесова, И. Купцова // В мире науки и искусства : вопросы филологии, искусствоведения и культурологии : сб. ст. по материалам XLVII Междунар. науч.-практ. конф. №4 (47). – Новосибирск : СибАК. – 2015. – С. 28–37.
4. Августин Блаженный Аврелий. Христианская наука или Основания Священной Герменевтики и Церковного Красноречия / Блаженный Августин, епископ Иппонский. – СПб. : Библиополис, 2006. – 508 с.
5. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.
6. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
7. Анн Л. Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. – СПб. : Питер, 2008. – 272 с.
8. Архипова Л. Д. Роль інтерпретації в культурі : Автореф. дис... канд. філософ. Наук : 09.00.04 / Л. Д. Архипова ; Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2002. – 16 с.
9. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : «Смысл», 2002. – 480 с.
10. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика, 2002. – №8. – С. 8–13.
11. Ахмадиева З. Р. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов

как важнейшая форма организации образовательного процесса в вузе / З. Р. Ахмадиева // Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса : материалы Всероссийской научно-методической конференции ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2–4 февраля 2011. – 763 с.

12. Баренбойм Л. А. На уроках Антона Рубинштейна / Л. А. Баренбойм. – М. ; Л., 1964. – 167 с.

13. Баренбойм Л. А. Фортепианно-педагогические принципы Ф. М. Blumenфельда : [текст] / Л. А. Баренбойм. – М. : Музыка, 1964. – 58 с.

14. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств [Текст] / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – СПб. : ПИТЕР, 2007. – 192 с.

15. Бахтин М. М. Философская культура XX века. / М. М. Бахтин. – СПб., 1991. – Вып. 1. – 128 с.

16. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : Сборник избранных трудов / М. М. Бахтин ; Примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – Москва : Искусство, 1979. – 423 с.

17. Бачинин В. А. Философия. Энциклопедический словарь / В. А. Бачинин. – СПб. : Издательство Михайлова В. А., 2005. – 288 с.

18. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. А. Бачинин. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 312 с.

19. Беляева-Экземплярская С. Н. О психологии восприятия музыки / С. Беляева-Экземплярская. – М. : Музыка, 1974. – 125 с.

20. Берестецька Т. О. Інтерпретація як методологічна проблема гносеології : дис. ... канд. філос. Наук : 09.00.02 / Берестецька Тетяна Олексіївна. – Одеса, 2002. – 174 с.

21. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

22. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання : Наук. – метод. зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8–11.
23. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В. С. Библер. – М. : Прогресс, 1991. – 176 с.
24. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
25. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : Педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ, 2004. – 216 с.
26. Благая А. Музыкальная герменевтика, интерпретация // Анна Благая. [Электронный ресурс.] – Режим доступа : [http://blagaya.ru/skripka/violin\\_azbuka/muzykalnaya-germenevtika](http://blagaya.ru/skripka/violin_azbuka/muzykalnaya-germenevtika).
27. Бласс Ф. Герменевтика и критика / Ф. Бласс ; пер. с нем. Л. Ф. Воеводский. – Одесса : Тип. Штаба Одесского Военного окр., 1891. – 194 с.
28. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 24.
29. Большая Советская Энциклопедия : [в 30 томах] / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 3-е изд. – М. : Советская Энциклопедия, 1971. – Т. 6. – 624 с.
30. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб. ; М. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с. – (Психологическая энциклопедия).
31. Борев Ю. Б. Эстетика : Учебник / Ю. Б. Борев. – М. : Высшая школа, 2002. – 511 с.
32. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
33. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. –

М. : Лабиринт, 2005. – 336 с. : ил.

34. Будасси С. А. Самооценка личности / С. А. Будасс – В сб. : Практические занятия по психологии / Под ред. акад. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1972. – С. 30–37.

35. Булатова О. С. Педагогический артистизм : Учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. Заведений / О. С. Булатова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.

36. Вачков И. В. Структура профессионального самосознания учителя / И. В. Вачков // Школьный психолог. – 2000. – № 3. – С. 5–13.

37. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / укл. О. Єрошенко – Донецьк : ТОВ «Глорія Трейд», 2012. – 864 с.

38. Воевода Е. В. Курс английского языка : метод. Пособие : [учебник] / Е. В. Воевода, М. В. Тимченко ; Московский гос. ин-т международных отношений (ун-т), МИД РФ. – М. : Проспект : ТК Велби, 2005.

39. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.

40. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 798 с.

41. Гадамер Г. Г. Герменевтика і поетика / Г. Г. Гадамер. – К. : Юніверс, 2001. – 285 с.

42. Гадамер Г. Г. Истина и метод : основы философской герменевтики : [пер. с нем. ; вступ. ст. Б. Н. Бессонова] / Г. Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 699 с.

43. Гадамер Г. Г. Истина і метод : У 2-х томах / Г. Г. Гадамер. – К. : Юніверс, 2000. – Т. 1. – 295 с.

44. Гадамер Г. Г. Риторика и герменевтика / Г. Г. Гадамер. – М., 1991. – 478 с.

45. Галанов А. С. Как пройти аттестацию : советы психолога учителю / А. С. Галанов. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 160 с.

46. Гаррис Д. Ч. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.) / Гаррис Джоэль Чандлер. – СПб., 1890. – 1907. с.
47. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – М. : АСТ Харвест, 1998. – 845 с.
48. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
49. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М. : Просвещение, 2007. – 246 с.
50. Грицанов А. А. Новейший философский словарь. – Минск : Книжный Дом, 1999. – 746 с.
51. Гура Т. Є. Розвиток професійного мислення майбутніх психологів : теоретико-методологічний аспект : монографія / Т. Є. Гура; МОНМС України, Класич. приват. ун-т, Комунал. закл. «Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти» Запоріж. облради. – Запоріжжя, 2012. – 303 с.
52. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21–26.
53. Демир М. И. Роль педагога-идеала в формировании интерпретационной культуры будущего учителя музыки / М. И. Демир // Materials of the VII International research and practice conference (October 29<sup>th</sup>–30<sup>th</sup>, 2014) / Publishing office Vela Verlag Waldkraiburg. – Munich – Germany, 2014. – P. 111–114.
54. Демир М. І. Аксіологічний компонент як складова інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики / М. І. Demyr // Harvard Educational and Scientific Review. – Harvard, 2015. – No. 1. (7) (January–June), volume VIII. – P. 243–248.
55. Демир М. І. Актуалізація мотивації як фактор формування професійної самоорганізації майбутніх учителів / М. І. Демир // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції [«Науковий діалог «Схід-Захід»], (10 липня 2013 р.). – Кам'янець-Подільський, 2013. – Ч. 3. – С. 103–



106.

56. Демір М. І. Актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики як педагогічна умова формування інтерпретаційної культури / М. І. Демір // Вісник Запорізького національного університету : збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарева Г. В. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2015. – С. 111–116.

57. Демір М. І. Впровадження герменевтичного підходу в навчально-виховний процес як педагогічна умова формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики / М. І. Демір // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. Вип. № 3 (27). – 2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу до журн. : [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/page\\_id=3710](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/page_id=3710).

58. Демір М. І. Експериментальна модель формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики / М. І. Демір // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» : наук. журнал / голов. ред. О. В. Черевко. – Черкаси : Вид-во ЧерНПУ імені Б. Хмельницького, 2016. – Вип. № 2. – С. 48–52.

59. Демір М. І. Емоційна гнучкість як підструктура особистісного компоненту інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики / М. І. Demyr // Results of the 5 International Conference : Collection of Research Papers (April 27, 2015) / Responsible editors : M. Prykhodko, S. Tonkykh, A. Mintz – Montreal, Canada : Published by Accent Graphics Communications, 2015. – P. 42–47.

60. Демір М. І. Когнітивно-операційний компонент інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики / М. І. Демір // Український психолого-педагогічний науковий збірник : науковий журнал. – Львів, 2014. – № 3(03). – С. 57–61.

61. Демір М. І. Критерії, показники та рівні сформованості інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики / М. І. Демір // Збірник наукових праць «Педагогічні науки» / голов. ред. В. Л. Федяєва. – Херсон :

Видавничий дім «Гельветика», 2016. – Вип. LXIX, Том 2. – С. 46–50.

62. Демір М. І. Місце і роль інтерпретаційної культури в професійній підготовці майбутнього вчителя музики / М. І. Демір // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Суспільство знань»], (30–31 жовтня 2014 р.), – Лодзь, 2014. Розд. 3. – С. 85–87.

63. Демір М. І. Педагогічні умови формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики / М. І. Демір // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 9 (53). – С. 12–18.

64. Демір М. І. Проблема формування професійної самоорганізації майбутніх учителів музики / М. І. Демір, А. Ф. Линенко // Виховання і культура : міжнародний науково-практ. журнал (альманах). – Одеса, 2013. – № 2 (33). – С. 11–13.

65. Демір М. І. Результати дослідно-експериментальної роботи з формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки / М. І. Демір // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : збірник наукових праць. – Вип. 55. / голов. ред. В. І. Бондар. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – С. 80–86.

66. Демір М. І. Рефлексія як компонент формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики / М. І. Демір // Наука і освіта. – Одеса, 2014. – № 7/СХХІV. – С. 76–80.

67. Демір М. І. Роль емоційної гнучкості у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики / М. І. Демір // Матеріали ХVІІІ Міжнародної науково-практичної конференції [«Проблеми і перспективи практичної реалізації наукових досліджень»], (27–28 лютого 2015 р.). – Чернівці, 2015. – Т. 3. – С. 10–12.

68. Демір М. І. Самоідентифікація як підструктура рефлексивного компоненту інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики /

М. І. Демір // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – [Спецвипуск «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти»]. – Одеса, 2014. – С. 114–120.

69. Демір М. І. Стимулювання настанови на формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики / М. І. Демір // Гірська школа Українських Карпат. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «ПНУ ім. В. Стефаника», 2016. – № 14. – С. 193–196.

70. Демір М. І. Усталена педагогічна рефлексивна позиція як підструктура рефлексивного компоненту інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики / М. І. Demyr // Japanese Journal of Fundamental and Applied Studies. – Tokyo, 2015. – No. 1. (9) (January–June). Volume XI. – P. 418–422.

71. Демір М. І. Сутність інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики / М. І. Демір, А. Ф. Линенко // Proceedings of the 2nd International Congress on Social Sciences and Humanities. [«East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH.], (19 May 2014). – Vienna, 2014. – P. 95–99.

72. Диагностики эмоционально-нравственного развития / [ред. и сост. И. Б. Дерманова]. – СПб. : «Речь», 2002. – 176 с.

73. Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации / Вильгельм Дильтей ; пер. с нем. М. И. Левина ; Акад. исслед. Культуры. – М. : Иерусалим : Универ. книга, 2000. – 463 с. – (Книга света).

74. Дильтей В. наброски к критике исторического разума / В. Дильтей // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 150–156.

75. Дильтей В. Описательная и аналитическая психология / В. Дильтей. – М. : Прогресс, 1992. – 212 с.

76. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей ; [пер. с нем. Е. Д. Зайцевой ; под ред. Г. Г. Шпета]. – СПб. : Алетейя, 1996. – 160 с.

77. Дильтей В. Основная мысль моей философии / В. Дильтей // Вопросы философии. – 2001. – № 9. – С. 122–123.

78. Дильтей В. Виникнення герменевтики / В. Дильтей // Сучасна зарубіжна філософія : течії і напрямки. Хрестоматія. – К., 1996. – 476 с.

79. Дмитриенко Н. А. Профессиональная самоорганизация как средство формирования профессиональной культуры специалиста / Н. А. Дмитриенко, О. Г. Барвенко // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://jurnal.org/articles/2012/ped19.html>

80. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : навч. посіб. / В. І. Дряпіка. – К.–Ужгород : Ліра, 2000. – 112 с.

81. Дубровина И. В. О единстве обучения и воспитания младшего школьника // Вопросы психологии. – 1978. – № 6. – С. 129–134.

82. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – Москва : Просвещение, 1989. – 189 с.

83. Ершова А. П. Режиссура урока, общения и поведения учителя : Пособие для учителя – 2-е изд., испр. и доп. / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 1998. – 232 с.

84. Есенкова Е. А. Педагогические условия формирования рефлексивной позиции старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей / Есенкова Е. А., Писаревский В. П. // Методические рекомендации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.patriotvrn.ru/metod-kopilka/988-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-refleksivnoi-pozicii-starsheklassnikov-v-uchrejdении-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detei>

85. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

86. Етимологічний словник української мови : В 7 т. – Т. 2 : Д-Копці / Ред. кол. : О. С. Мельничук (гол. ред.), В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко. //

АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наукова думка, 1985. – 572 с.

87. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. С. Єрмакова. – Одеса, 2003. – 21 с.

88. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Навчальний посібник / М. М. Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2008. – 112 с.

89. Закирова А. Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А. Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 32–42.

90. Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики : авторский курс лекций : учебное пособие // А. Ф. Закирова. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – 324 с.

91. Зверков А. Г. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М. : Изд-во МГУ, 1990. – С. 116–126.

92. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін. / За ред. Зязюна І. А. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

93. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.

94. Ильин Е. П. Психология для педагогов. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

95. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб. : Питер, 2011. – 701-е. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

96. Історія філософії у її зв'язку з освітою : Підручник / [Г. І. Волинка, В. І. Гусев, Н. Г. Мозгова та ін.] : за ред. Г. І. Волинки. – К. : Каравела, 2006. – 480 с.

97. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996. – 415 с.
98. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Какн-Калик. – М., 1976. – 286 с.
99. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
100. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–57.
101. Квіт С. Герменевтика стилю / Сергій Квіт. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2011. – 143 с.
102. Киричков Ю. В. Неперервна ступенева освіта управління. Оцінювання знань : монографія / Ю. В. Киричков. – К. : Політехніка 2991. – 162 с.
103. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. Вузов / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
104. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
105. Колде Я. К. Практикум по теории вероятностей и математической статистике / Я. К. Колде. – М. : «Высшая школа», 1991. – 157 с.
106. Колоянова О. Г. Формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колоянова Ольга Геннадіївна ; наук. кер. І. В. Пастир ; Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. – Ізмаїл : [Б. в.], 2013. – 259 с.
107. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей : автореф. дис... доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль, 2004. – 47 с.
108. Кори Дж. Техники групповой психотерапии / Дж. Кори, М. Кори,

П. Колланэн, Дж. М. Рассел // – СПб, Питер, 2001. – 320 с.

109. Корноухов М. Д. Герменевтический этап формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта / М. Д. Корноухов // Вестник Московского государственного областного университета (серия «Педагогика»). – М., 2011. – №3. – С. 43–49.

110. Корноухов М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Михаил Дмитриевич Корноухов. – Москва, 2011. – 48 с.

111. Корто А. О фортепианном искусстве : статьи, материалы, документы / А. О. Корто // Сост. Перевод, редакция текста, вст. Статья и коммент. К. Х. Аджемова. – М. : Музыка, 1965. – 363 с.

112. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки : Теоретические проблемы современной буржуазной эстетики / Наталья Платоновна Корыхалова // – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.

113. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

114. Котляревская Е. Интерпретирование как специфическая форма творческой деятельности / Е. Котляревская // Київське музикознавство : зб. ст. – Вип.1. – К., 1998. – С. 168–176.

115. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

116. Краткий словарь по философии [под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина]. – 3-е изд., доработ. и доп. – М. : Политиздат, 1979. – 413 с.

117. Кремешна Т. І. Педагогічна самоефективність : шлях до успішного викладання : Навчально-методичний посібник / Тетяна Іванівна Кремешна. – Умань, 2010. – 168 с.

118. Кузнецов В. Г. Герменевтика и методология гуманитарного

познания / В. Г. Кузнецов. – М. : МГУ, 1991. – 365 с.

119. Кузнецов В. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления / В. Кузнецов // Логос. Философско-литературный журнал. – 1999. – № 10. – С. 43–88.

120. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1967. – 183 с.

121. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепции до технологий : Учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

122. Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации : феномен, содержание. Монография. [Текст] / С. В. Кульневич. – Воронеж : ВГПУ, 1997. – 235 с.

123. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.

124. Курлянд З. Н. Формирование учителя-мастера в контексте становления его позитивной Я-концепции / Зінаїда Наумівна Курлянд // Проблеми педагогіки вищої школи. Збірник наукових праць, вип. І. – Одеса, ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2003. – С. 3–5.

125. Левицька І. М. Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Миколаївна Левицька. – Одеса : Б.в., 2012. – 21 с.

126. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

127. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии, 1996. – № 4. – С. 15–26.



128. Линенко А. Ф. Герменевтический подход у подготовке учителя музыки / Алла Францівна Линенко // Научный вестник ПДПУ имени К. Д. Ушинского. – Одеса, 2006. – Спец. выпуск. – С. 15–21.

129. Лісовий О. В. Ідентифікація та самоідентифікація особистості : підходи та концепції / О. В. Лісовий // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 16. – С. 46–56.

130. Лісун Д. В. Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дмитро Віталійович Лісун ; В.о. Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. – К. : Б.в., 2011. – 20 с.

131. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме / Дж. Локк // Избр. филос. произв. : В 2 т. – М. : Соцэкгиз, 1960. – Т. 1. – 734 с.

132. Ломов Б. Ф. Психологические процессы и общения / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – 354 с.

133. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство – СПб, 2000. – 704 с.

134. Лук'яненко І. Г. Економетрика : Підручник / І. Г. Лук'яненко, Л. І. Краснікова. – К. : Товариство «Знання», КОО, 1998. – 494 с.

135. Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Д. Ляшенко ; наук. кер. О. М. Олексюк ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2001. – 21 с.

136. Макареня А. А. Культуротворческая среда : статус, структура, функционирование. – Тюмень : ТОГИРРО, 1997. – 66 с.

137. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – М., Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.

138. Маркова А. К. Педагогическая рефлексия как средство личностной

самореализации будущих учителей в учебно-профессиональной деятельности / А. К. Маркова // Наука и школа. – 1997. – № 4. – С. 22–23.

139. Маслоу. А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : «Рефл-бук» – К. : «Ваклер», 1997. – 237 с.

140. Менжулова Р. В. Обучение студентов пониманию текста гуманитарных наук на основе герменевтического подхода в личностно-ориентированном образовательном процессе : Дисс. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования [Электронный ресурс] / Р. В. Менжулова. – М. : РГБ, 2003. – 177 с.

141. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2001. – 192 с.

142. Мішедченко В. В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичне виховання» / В. В. Мішедченко. – НПУ ім. М. Драгоманова. – К., 2002. – 19 с.

143. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

144. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : Записки педагога ; [4-е изд.] / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 300 с.

145. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 687 с.

146. Новая философская энциклопедия : В 4 тт. [Под редакцией В. С. Стёпина]. – М. : Мысль, 2001. – 1149 с.

147. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн. : Харвест, М. : ООО «Издательство АСТ», 2001. – 976 с.

148. Овчаренко Н. А. Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Н. А. Овчаренко // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць] / За ред. д.п.н., проф.

З. П. Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 640 с.

149. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова – М., 1989. – 978 с.

150. Олексюк О. М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монограф. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 164 с.

151. Оллпорт Г. Становление личности [избранные труды] / Гордон Оллпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.

152. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

153. Палфьоров Я. Реформа профессионально-художественного образования / Путь просвещения. – 1924. – № 11–12. – С. 65.

154. Педагогический энциклопедический словарь / [Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

155. Педагогічна майстерність : Підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; За ред. І. А. Зязюна]. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

156. Петренко М. Б. Формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики у процесі концертмейстерської підготовки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mydisser.com/ru/avtoref/view/8172.html>

157. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский – М. : ИНФРА-М, 1998. – 525 с.

158. Петрушин В. И. Музыкальная психология : Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / В. И. Петрушин. – М. : Академический Проект : Трикта, 2008. – 400 с.

159. Питинак Т. В. Концептуальні основи формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету у процесі самостійної навчальної діяльності / Т. В. Питинак // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. –

Вип. 35. – С. 65–71.

160. 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.

161. Прангишвили А. С. Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школой / А. С. Прангишвили. – В кн. : Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. Тбилиси : Мецниереба, – 1973. – С. 9–13.

162. Психологический словарь / [Под общ. ред. Ю. Л. Неймера]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.

163. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с., ил.

164. Психология и педагогика. Учебное пособие. – М. : ПЕР СЭ, ЛОГОС, 2002. – 176 с.

165. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).

166. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.

167. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / Д. Я. Райгородский – Самара. : БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.

168. Ревенчук В. В. Методичні засади взаємодії викладача та студента у процесі навчання гри на ф-но : дис...канд..пед. наук : 13.00.02 / В. В. Ревенчук. – К., 2006. – 189 с.

169. Рикёр П. Конфликт интерпретаций : очерки о герменевтике / Поль Рикёр ; пер. с фр. И. С. Вдовина. – М. : Канон-Пресс-Ц : Кучково поле, 2002. – 622 с. – (Канон философии).

170. Рікер П. Міт як посланець інших світів (Розмова з Р. Керні)

[Електронний ресурс] – Режим доступу :  
<http://www.ji.lviv.ua/n30texts/riker.htm>

171. Российская педагогическая энциклопедия / под. ред. А. М. Прохорова. – М. : Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 1999. – Т. 2. – 423 с.

172. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 2002. – 720 с.

173. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

174. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – Навч. посібник. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.

175. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование : диагностика отношений в паре. Учебное пособие / Т. В. Румянцева. – СПб : Речь, 2006. – 176 с.

176. Савченко О. П. Культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу :  
[http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO\\_8\\_2012/st/Sav.htm](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO_8_2012/st/Sav.htm)

177. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : Автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Ф. Саїк. – К., 2000. – 19 с.

178. Санникова О. П. Феноменология личности / О. П. Санникова. – Одесса : СМІЛ, 2003. – 256 с.

179. Семёнова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие / Е. М. Семёнова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.

180. Сенько Ю. В. Педагогика понимания : учебн. пособие / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М. : Дрофа, 2007. – 189, [3] с.

181. Симбирцева Н. А. «Код культуры» как культурологическая категория. Знание, понимание, умение. Вып. №1. – 2016. – С. 157–167. –

[Электронный ресурс]. – Режим доступа :  
<http://journals.mosgu.ru/zpu/issue/view/14>

182. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. – Дубна : Феникс+, 2002. – 239 с. : табл.

183. Сластенин В. А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

184. Сластенин В. А. Педагогическое образование : опыт философско-антропологической рефлексии / В. А. Сластенин // Сластенин : [сб. науч. тр.]. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 346 с.

185. Сластенин В. А. Психология и педагогика / В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.

186. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков. – М. : Новые ценности образования : Культурные модели школ, 1997. – С. 58–65.

187. Словарь иностранных слов и выражений / Авт.-сост. Н. В. Трус, Т. Г. Шубина. – Мн. : Современ. Литератор, 1999. – 576 с. – (Энциклопедический справочник).

188. Словарь иностранных слов. – 16-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1988. – 624 с.

189. Словарь педагогического обихода / Под ред. профессора Л. М. Лузиной. Псков : ПГПИ, 2001. – 92 с.

190. Словарь-справочник практического психолога / Под ред. Конюхова Н. И. – Воронеж : Издательство НПО «МодЭк», 1996. – 224 с.

191. Современный словарь иностранных слов : толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л. М. Баш, А. В. Боброва и др. Издание 4-е, стереотипное. – М. : Цитадель-трейд, Рипол классик, 2003. – 960 с.

192. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. – Мн. : «Современное слово», 2001. – 928 с.

193. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис.. канд. пед. наук : 13.00.02 / Соколова Ольга Валеріївна. – К., 2004. – 264 с.
194. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной к философии музыки / В. К. Суханцева. – К. : Факт, 2000. – 176 с.
195. Сухина І. Г. «Життєвий світ» і культура : аксіологічна інтерпретація. Філософські обрії / І. Г. Сухина. – 2012. – № 28 – С. 112–123.
196. Сырицо Т. Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психолог. Наук : 19.00.07 – Педагогическая психология / Т. Г. Сырицо. – СПб., 1997. – 19 с.
197. Телия В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В. Н. Телия // Фразеология в контексте культуры / отв. ред. В. Н. Телия. М. : Языки русской культуры. – 1999. – 336 с. – С. 13–24.
198. Тельшева Н. Н. Интерпретационная культура учителя искусства / Н. Н. Тельшева // Эл. Журнал «Педагогика искусства». – 2009. – №3. – Режим доступа : [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2009/telysheva\\_06\\_09\\_2009.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2009/telysheva_06_09_2009.htm). (Дата обращения : 19.10.2014).
199. Ткач М. М. Герменевтичні ресурси компетентностей професійного світорозуміння майбутнього вчителя музики / М. М. Ткач // Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики ХХІ століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16–17 жовт. 2014 р. – С. 683–690.
200. Ткачук І. О. Педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності студентів педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ткачук Ірина Олександрівна ; наук. кер. Т. Ю. Осипова ; держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2015. – 253 с.
201. Тлумачний словник сучасної української мови : Близько 50000 сл. / Уклад. І. М. Забіяка. – К. : Арій, 2007. – 512 с.

202. Толковый словарь иноязычных слов. – 5-е изд., стереотип. – М. : Рус. Яз., 2003. – 856 с.
203. Толстой Н. И. Славянские древности : этнолингвистический словарь / Н. И. Толстой, С. М. Толстая [под ред. Н. И. Толстого] в 5 т. – М. : Международные отношения. Т. 1 : А–Г. – 1995. – 584 с.
204. Тугаринов В. П. Марксистская философия и проблема ценности / В. П. Тугаринов // Проблема ценности в философии. Под ред. А. Г. Харчева. – М. – Л. : Наука, 1966. – С. 14–22.
205. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : Из-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.
206. Усманова А. Р. Код // Постмодернизм : энциклопедия / сост. и науч. ред. А. А. Грицанов, М. А. Можейко. Минск : Интерпрессервис ; Книжный дом. – 2001. – 1040 с.
207. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання / В. М. Федорчук. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 250 с.
208. Философский энциклопедический словарь / [под ред. С. С. Аверинцева и др.] – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
209. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. М. : ИНФРА. М., 1997. – 794 с.
210. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия. / Гл. Редакция : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. 1983. – 1312 с.
211. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 528 с.
212. Флиер А. Я. Культурология для культурологов : Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии / А. Я. Флиер. – М. : Академический Проект,



2000. – 496 с.

213. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» [Пер. с нем.] / З. Фрейд. – М. : Ин-т психологии РАН : КСП, 1998. – 320 с.

214. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. Статьи и выступления / состав. и перев. вступ, ст.комментар, и указ. В. В. Бибихина. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

215. Хайдеггер М. Кант и проблема метафизики / Мартин Хайдеггер. – М. : Гнозис, 1997. – 587 с.

216. Хайдеггер М. О сущности истины / М. Хайдеггер // Философские науки. – 1990. – № 4. – С. 34–42.

217. Хайдеггер М. Статьи и работы разных лет / Пер., сост. и вступ. ст. А. В. Михайлова. – М. : Гнозис, 1993. – 427 с.

218. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. В. Хлебнікова. – К., 1998. – 200 с.

219. Ходякова Л. А. Методика интерпретации текста как феномена культуры / Л. А. Ходякова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 76–81.

220. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

221. Чхартишвили Ш. Н. Некоторые спорные проблемы психологии установки / Ш. Н. Чхартишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1971. – 272 с.

222. Шикирінська О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Шикирінська Оксана Анатоліївна ; [наук. керівник Брилін Борис Андрійович] ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця : [б. в.], 2013. – 20 с.

223. Щапов А. П. Фортепианная педагогика : Метод. пособ. / А. П. Щапов. – М. : Советская Россия, 1960. – 171 с.

224. Щебетенко А. И. Психологические тесты для лидера коллектива [Текст] / А. И. Щебетенко. – М. : Сфера, 2005. – 160 с.
225. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–28.
226. Щербакова А. И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / А. И. Щербакова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке – М., 2000. – С. 15–25.
227. Щербакова А. И. Феномен музыкального искусства в становлении и развитии культуры : автореферат дис. ... доктора культурологии : 24.00.01 / Щербакова Анна Иосифовна ; [Место защиты : Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств]. – Краснодар, 2012. – 52 с.
228. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / пер. с итал. А. Г. Погоняйло, В. Г. Резник ; под ред. М. Г. Ермаковой. СПб. : ТОО ТК «Петрополис». – 1998. – 432 с.
229. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М : Наука, – 1975. – 267 с.
230. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин // Директор школы. – М. : Сентябрь, 2000. – 128 с.
231. Crusius T. A Teacher's introduction to Pilosophical Introduction. – NCTE Teacher's introduction Series. – Urbana, 1991. – 274 p.
232. D'Andrade, R. G. Cultural meaning systems // Cultural theory : Essays on mind, self and emotion / ed. by R. A. Shweder, R. A. LeVine. Cambridge, UK : Cambridge University Press. – 1984. – 359 p. P. 88–119.
233. Demir M. I. Actualization of motivation as a factor of formation of professional self-organization of future teachers / M. I. Demyr // International symposium [«International symposium on changes and new trends in education»], (Konya, November 22th – 24th, 2013). – Turkey : Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Edukation, 2013. – С. 24.

234. Demir M. I. The problem of interpretive culture in music education / M. I. Demyr // *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel : The Way to Integration*. – Israel : Ariel University Center of Samaria Ariel, 2014. – № 5. – P. 94–99.

235. Grondin J. *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. – New Haven and London : Yale University Press, 1994. – P. 31–35.

236. Grotty M. *The Foundations of Social Research. Meaning and Perspektive in the Research Process*. – Los Angeles : Sage Publications, 2007. – P. 36–38.

237. Kelley D. Hermes, Clio, Themis : Historical Interpretation and Legal Hermeneutics // *The Journal of Modern History*. – Vol. 55, № 4, 1983. – P. 644–648.

238. Moules, N. Hermeneutic inquiry : paying heed to history and Hermes – An ancestral, substantive, and methodological tale // *International Journal of Qualitative Methods* 1 (3), 2002, Article 1.

239. Schleiermacher F. *Hermeneutic*. – Heidelberg : Winter, 1959. – 175 p.

240. *Training Foreign Language Teachers : A Reflective Approach*. Michael J. Wallace. Cambridge, England : Cambridge University Press, 1991. – P. 180.

## Додаток А.1

### Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (методика С. Бубнова)

Інструкція. Вам пропонується тест із запитань, на кожне з яких потрібно відповісти «так» чи «ні». «Правильних» або «неправильних» відповідей немає, є тільки ваша власна думка.

1. Ви любите самі заробляти гроші і отримувати від цього задоволення?
2. Вас часто відвідує думка, що необхідно відвідати театр або виставку?
3. Ви часто допомагаєте близьким по господарству?
4. Чи вважаєте ви, що любов – визначальне почуття в житті?
5. Чи любите ви читати книги про щось нове?
6. Чи прагнете ви, щоб вас поважали друзі за особистісні якості?
7. Чи бажаєте ви брати участь в яких-небудь суспільних заходах?
8. Чи вважаєте ви, що без спілкування з друзями ваше життя буде безрадісним?
9. Чи гадаєте ви, що було б здоров'я, а останнє додасться?
10. Чи часто вам хочеться розслабитися?
11. Ви вибрали свою професію перш за все тому, що вона може приносити великий матеріальний достаток?
12. Чи вважаєте ви, що в житті важливо вміти грати на музичних інструментах, малювати тощо?
13. Якщо хтось з ваших знайомих захворів, чи знайдете ви час, щоб його відвідати?
14. Чи любите ви читати науково-популярні книги?
15. Чи хотіли ви стати яким-небудь організатором?
16. Якщо ви зробили поганий вчинок по відношенню до друзів або співробітників, чи будете переживати з цього приводу?
17. Чи вважаєте ви, що шляхом громадських дій (мітингів, зборів) можна

що-небудь змінити у суспільному житті?

18. Чи можете ви спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?

19. Чи вважаєте ви, що необхідно яким-небудь чином зміцнювати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс та ін.)?

20. Головне для вас – ваш настрій в цей момент, а що буде потім – не так важливо?

21. Чи вважаєте ви, що головне – це придбати будинок (квартиру), машину та інші матеріальні блага?

22. Чи любите ви гуляти в лісі, у парку?

23. Як ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню, чи ні?

24. Любов – це почуття, яке народжується і вмирає?

25. Хотіли б ви стати вченим або науковим співробітником?

26. Влада – це почесно і значущо? Чи від неї більше клопоту і неприємностей?

27. Хотіли б ви, щоб у вас було більше друзів?

28. Чи спадало вам на думку зайнятися перевлаштуванням якої-небудь громадської організації (клубу, консультаційного пункту, інституту)?

29. Чи багато свого вільного часу ви хотіли б приділяти спілкуванню?

30. Чи часто ви замислюєтеся про своє здоров'я?

31. Чи вважаєте ви, що дуже важливо вміти доставляти собі задоволення?

32. Якщо все почати знову, вибрали б ви зараз більш престижну професію, ніж справжня?

33. Чи вважаєте ви, що потрібно обов'язково допомогти людині, яка впала?

34. Почуття любові для вас – це першооснова життя чи ні?

35. Чи часто ви ставите собі запитання: «А чому саме так?»?

36. Хотіли б ви «робити» політику?

37. Чи часто ваш внутрішній голос ставить вам запитання: «А чи

поважають мене довколишні?»

38. Чи є для вас суспільні явища предметом обговорення вдома або на роботі?

39. Якщо ви три дні проведете на безлюдному острові, чи помрете від самотності?

40. Чи часто ви довго мрієте, лежачи із закритими очима?

41. Головне в житті – це заробляти гроші і створювати власний бізнес?

42. Чи часто ви купуєте картини та інші художні вироби або хотіли б їх купити?

43. Якщо хтось з ваших близьких надовго захворіє, чи будете ви без обговорень виконувати його обов'язки по господарству?

44. Чи любите ви маленьких дітей?

45. Хотіли б ви бути схожим на яку-небудь відому людину (актора, політика, бізнесмена)?

46. Чи важливо, щоб вас поважали товариші за ваші професійні знання?

47. Ви людина рішуча?

48. Нормальний відпочинок – це надзвичайно важливо, чи не так?

49. Чи хотілося вам коли-небудь самому написати музику?

50. Коли маленька дитина плаче – це «крик про допомогу»?

51. Для вас важливіше кохати самому, чи бути коханим?

52. «У всьому хочеться дійти до самої суті» – це про вас?

53. Ви хотіли б, щоб ваші діти стали відомими людьми?

54. У суспільному житті хай залишається все як є?

55. Спілкування – це лише марна трата часу?

56. Здоров'я – це не найголовніше в житті, чи не так?

## Додаток А.2

### Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч)

Інструкція: «Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток із позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх у порядку значущості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у житті. Уважно вивчіть таблицю і, обравши ту цінність, яка є для Вас найбільш значущою, поставте її на перше місце. Потім оберіть другу за значимістю цінність і поставте її після першої. Після цього виконайте те ж саме з усіма цінностями, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою і посяде 18 місце».

Бланк респондента _____
Список А (термінальні цінності):
– активне життя (повнота і емоційна насиченість життя);
– життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
– здоров'я (фізичне і психічне);
– цікава робота;
– краса природи і мистецтва (переживання прекрасного у природі і в мистецтві);
– любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
– матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
– наявність щирих і вірних друзів;
– суспільне покликання (пошана тих, хто оточує, колективу, товаришів по роботі);
– пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
– продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
– розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
– розваги (приємне проведення часу, відсутність обов'язків);
– свобода (самостійність, незалежність в думках і вчинках);
– щасливе сімейне життя;

– щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
– творчість (можливість творчої діяльності);
– упевненість в собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).
Список Б (інструментальні цінності):
– акуратність (охайність), вміння тримати речі в порядку, порядок у справах;
– вихованість (хороші манери);
– високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
– життєрадісність (відчуття гумору);
– старанність (дисциплінованість);
– незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
– непримиренність до недоліків у собі та інших;
– освіченість (широта знань, висока загальна культура);
– відповідальність (відчуття обов'язку, вміння тримати своє слово);
– раціоналізм (уміння логічно думати, приймати обдумані раціональні рішення);
– самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
– сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
– тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
– терпимість (до поглядів і думок інших, уміння пробачати іншим їх помилки);
– широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї);
– чесність (правдивість, щирість);
– ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
– чуйність (дбайливість).



### Додаток А.3

#### Методика «Вимір художньо-естетичної потреби» (В. Аванесов)

Інструкція. Вам пропонується ряд тверджень. Якщо твердження збігається з вашою особистою думкою, то відповідайте «так», якщо не збігається – відповідайте «ні».

1. Думаю, що сучасній людині цілком можна обійтися без спілкування з творами мистецтва.
2. Я не люблю віршів.
3. Я колекціоную записи класичної музики.
4. Вважаю участь у гуртках художньої самодіяльності пустою витратою часу.
5. У театр я не піду без приємної компанії, якщо навіть спектакль мені подобається.
6. Класичній музиці я надаю перевагу естраді.
7. Мені здається, що люди прикидаються, стверджуючи, що їм подобається симфонічна музика.
8. Висловлення «Архітектура – застигла музика» здається мені надуманим.
9. Німий кінофільм дивитися нудно.
10. Думаю, що гарний інженер (винахідник) набагато корисніший суспільству, ніж композитор.
11. Якби я був журналістом, я писав би про події, ніж про мистецтво.
12. Вибираючи між спортивною і художньою гімнастикою, я віддав би перевагу першій.
13. Наука вчить людину більше, ніж мистецтво.
14. Я більше люблю екранізації літературних творів, ніж самі ці здобутки.
15. Прослуховування класичної музики знімає мій поганий настрій.
16. Вважаю, що опера вижила себе.

17. Думаю, що естрада стає самим популярним видом мистецтва.
18. Я збираю художні альбоми і репродукції.
19. Знаходячись у компанії, я звичайно не беру участь у розмовах про мистецтво.
20. Любов ученого до мистецтва сприяє його науковій діяльності.
21. Мені подобаються старовинні романси.
22. Мені подобаються більше люди розважливі, ніж емоційні.
23. У наш час бальні танці просто смішні.
24. Я дуже люблю дивитися і слухати радіо- і телепередачі про композиторів, акторів, режисерів, художників.
25. У вільний час я постійно займаюся одним або кількома видами діяльності: живописом, ліпленням, грою на музичних інструментах, написанням віршів, художньою вишивкою та ін.
26. Я б зайнявся мистецтвом, якби в мене було побільше вільного часу.
27. Я постійно буваю в театрах.
28. Я беру участь у гуртках художньої самодіяльності.
29. Мені не подобається класичний балет.
30. Я читаю книги з мистецтва.
31. Мені здається, що немає необхідності дивитися в театрі той спектакль, що вже транслювався по ТБ.
32. Я хотів би працювати в професійному мистецтві.

Про художньо-естетичні потреби свідчать відповіді «так» на твердження 3, 15, 18, 20, 21, 24-28, 30, 32 і відповіді «ні» – на твердження 1, 2, 4-14, 16, 17, 19, 22, 23, 29, 31. Кожна відповідь оцінюється в 1 бал. Сила потреби визначається сумою набраних балів за відповіді «так» і «ні» на зазначені твердження.

**Додаток А.4**  
**Методика дослідження самооцінки особистості**  
**(за С. Будассі)**

**Інструкція до першої серії:** подивіться уважно на список запропонованих слів, що характеризують особистість. У лівому стовпчику на аркуші паперу запишіть ті якості, які Ви хотіли б у себе мати, а в правій – ті, які б не хотіли. Якості, значення яких Вам не зрозуміле або які Ви не можете записати ні в один ні в інший стовпчик, нікуди не пишуть.

**Інструкція до другої серії:** прогляньте уважно слова, записані Вами в лівому і в правому стовпчику і позначте хрестиком або галочкою якості, які на Вашу думку Вам властиві.

**Список якостей, що характеризують особистість:**

Акуратність, вдумливість, запальність, сприйнятливність, гордість, грубість, життєрадісність, дбайливість, задрісність, сором'язливість, злопам'ятність, щирість, вишуканість, примхливість, легковір'я, повільність, мрійливість, недовірливість, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, нерішучість, нестриманість, нарівливість, образливість, обережність, чуйність, педантичність, рухливість, підозрілість, принциповість, поетичність, презирливість, привітність, розбещеність, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, жалісливість, сором'язливість, терплячість, боязкість, захоплюваність, завзятість, поступливість, холодність, ентузіазм.

**Обробка результатів:**

Мета обробки результатів – одержання коефіцієнтів самооцінки за «позитивною» (СО+) і «негативною» (СО-) множинах. Для підрахунку кожного з коефіцієнтів кількість якостей у стовпчику, які визначені студентом як властиві йому (М), ділять на всю кількість якостей у даному стовпчику (Н). Формули для підрахунку коефіцієнтів виглядають так:

$M_+$  і  $H_-$  – кількість якостей у «позитивній» і «негативній» множинах,

відповідно відмічених студентом, як властивих йому.

$N_+$  і  $N_-$  – кількість еталонних якостей, тобто кількість слів правого і лівого стовпчика відповідно.

Рівень і адекватність самооцінки визначають на підставі коефіцієнтів за допомогою таблиці

<b>CO+</b>	<b>CO-</b>	<b>Рівень самооцінки</b>
1 – 0,76	0 – 0,25	неадекватна, завищена
0,75 – 0,51	0,26 – 0,49	адекватна з тенденцією до завищення
0,5	0,5	адекватна
0,49 – 0,26	0,51 – 0,75	адекватна з тенденцією до заниження
0,25 – 0	0,76 – 1	неадекватна, занижена

## Додаток А.5

### Тест «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модифікація Т. Румянцевої)

Методика сприяє вивченню змістовних характеристик ідентичності особистості. Виявленню ролі гендерних характеристик у структурі Я-концепції особистості.

**Інструкція.** Ви отримали опитувальні бланки, де в стовпчик 20 разів написано слово «Я» і далі залишений пустий рядок. Будь-ласка, протягом 15 хвилин відповідайте на питання: «Хто Я?», використовуючи з цією метою будь-які слова або речення. Робіть це так, неначе Ви відповідаєте самому собі, а не комусь іншому. Записуйте свої відповіді в тому порядку, в якому вони спадають Вам на думку. Не турбуйтеся про логіку та важливість відповідей. Записуйте їх достатньо швидко.

Ті характеристики самого себе, котрі досліджуваний записує на початку свого списку, найбільше актуалізовані в його свідомості, і є більш усвідомлюваними та значущими для суб'єкта.

#### Бланк відповідей

Стать \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_

<b>Хто Я?</b>	
1.	11.
2.	12.
3.	13.
4.	14.
5.	15.
6.	16.
7.	17.
8.	18.
9.	19.
10.	20.

Інтерпретація результатів.

Для обробки використовується контент-аналіз:

1. Соціальна ідентичність: сімейні і міжособистісні ролі (по типу: я – мати, дружина, син, чоловік, подруга та ін.); професійні ролі (я – майбутній психолог, студент, підприємець, дослідник); інші соціальні ролі, які стосуються сфери дозвілля (я – колекціонер, спортсмен, читач, глядач).

2. Особистісна ідентичність: фемінні характеристики (я – турботлива, чуттєва, залежна, лагідна, мрійлива); маскулінні характеристики (я – сильний, сміливий, цілеспрямований, самостійний, незалежний, агресивний); нейтральні характеристики (я – веселий, красивий, добрий, відданий, охайний, працьовитий, лінивий).

Звертається увага на те, чи була наявною у самоописі характеристика, що визначає стать (я – чоловік/жінка, юнак/дівчина), та визначається порядок її згадування (перші три місця свідчать про значущість цієї характеристики у структурі Я-концепції особистості – за перше місце нараховується 3 бали, друге – 2, третє і далі – по 1. Підрахувати кількість характеристик в кожній з виділених категорій та занести до таблиці.

Велика кількість гендерно виокремлених самовизначень вказує на те, що гендерна ідентичність займає провідне місце у структурі Я-концепції особистості. Якщо в числі перших трьох відповідей є самоопис, який позначає стать, а сімейні ролі та фемінні характеристики у жінок домінують над професійними й маскулінними (у чоловіків навпаки), можемо говорити про статевотипізовану Я-концепцію (самовизначення та поведінка співпадають з тими, які вважаються в суспільстві гендерно-відповідними).

Нестатевотипізована Я-концепція: стать не згадується взагалі або згадується в кінці списку, «інші соціальні ролі» та «нейтральні характеристики» мають більше згадувань, ніж інші категорії.

Самооцінка, згідно методики М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?», вважається адекватною, коли співвідношення позитивних та негативних якостей складає приблизно сімдесят відсотків до тридцяти. Завищеною

вважається самооцінка, коли кількість позитивних якостей по відношенню до негативних складає приблизно дев'яносто відсотків, людина відмічає, що в неї немає недоліків або число їх складає приблизно п'ятнадцять відсотків. Самооцінка є нестійкою, якщо кількість позитивних якостей по відношенню до негативних складає приблизно п'ятдесят відсотків.

## Додаток А.6

### Тест-питальник самоствалення (В. Столін, С. Пантелесв).

Тест-питальник самоствалення побудований у відповідності з розробленою В. Століним моделлю структури самоствалення шкали:

шкала S – вимірює інтегральне почуття «за» чи «проти» власного «Я» випробуваного;

шкала I – самоповага;

шкала II – аутосимпатія;

шкала III – очікування позитивного ставлення від інших;

шкала IV – самоінтерес.

Опитувальник містить також сім шкал, спрямованих на вимірювання вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу «Я» випробуваного:

шкала 1 – самовпевненість;

шкала 2 – відношення інших;

шкала 3 – самоприйняття;

шкала 4 – самокерування, самопослідовність;

шкала 5 – самозвинувачення;

шкала 6 – самоінтерес;

шкала 7 – саморозуміння.

Текст опитувальника:

1. Думаю, що більшість моїх знайомих ставиться до мене з симпатією.
2. Мої слова не так вже й часто розходяться з ділом.
3. Думаю, що багато хто бачить у мені щось схоже з собою.
4. Коли я намагаюся себе оцінити, насамперед я бачу свої недоліки.
5. Думаю, що як особистість я цілком можу бути привабливим для інших.
6. Коли я бачу себе очима люблячої мене людини, мене неприємно вражає те, наскільки мій образ далекий від дійсності.
7. Моє «Я» завжди мені цікаво.



8. Я вважаю, що іноді не гріх пожаліти самого себе.
9. У моєму житті є або принаймні були люди, з якими я був надзвичайно близький.
10. Власне, повагу мені ще треба заслужити.
11. Бувало, і не раз, що я сам себе гостро ненавидів.
12. Я цілком довіряю своїм бажанням, які раптово виникли.
13. Я сам хотів багато в чому себе переробити.
14. Моє власне «Я» не представляється мені чимось гідним глибокої уваги.
15. Я щиро хочу, щоб у мене було все добре в житті.
16. Якщо я і ставлюся до кого-небудь з докором, то перш за все до самого себе.
17. Випадковому знайомому я швидше за все здамся приємною людиною.
18. Частіше за все я схвалюю свої плани і вчинки.
19. Власні слабкості викликають у мене щось на зразок презирства.
20. Якби я роздвоївся, то мені було б досить цікаво спілкуватися зі своїм двійником.
21. Деякі свої якості я відчуваю як сторонні, чужі мені.
22. Навряд чи хто-небудь зможе відчутти свою подібність зі мною.
23. У мене досить здібностей і енергії втілити в життя задумане.
24. Часто я не без глузування жартую над собою.
25. Найрозумніше, що може зробити людина в своєму житті – це підкоритися власній долі.
26. Стороння людина, на перший погляд, знайде в мені багато відразливого.
27. На жаль, якщо я і сказав щось, це не означає, що саме так і буду діяти.
28. Своє ставлення до самого себе можна назвати дружнім.
29. Бути поблажливим до власних слабкостей цілком природно.
30. У мене не виходить бути для коханої людини цікавим тривалий час.
31. У глибині душі я б хотів, щоб зі мною сталося щось катастрофічне.
32. Навряд чи я викликаю симпатію у більшості моїх знайомих.
33. Мені буває дуже приємно побачити себе очима люблячої мене людини.

34. Коли у мене виникає якась бажання, я перш за все питаю себе, чи розумно це.
35. Іноді мені здається, що якби якийсь мудрий чоловік зміг побачити мене наскрізь, він тут же зрозумів, яке я нікчема.
36. Часом я сам собою захоплююсь.
37. Можна сказати, що я ціную себе досить високо.
38. У глибині душі я ніяк не можу повірити, що я дійсно дорослий чоловік.
39. Без сторонньої допомоги я мало що можу зробити.
40. Іноді я сам себе погано розумію.
41. Мені дуже заважає нестача енергії, волі і цілеспрямованості.
42. Думаю, що інші в цілому оцінюють мене досить високо.
43. В моїй особистості є, напевно, щось таке, що здатне викликати в інших гостру неприязнь.
44. Більшість моїх знайомих не приймає мене серйозно.
45. Сам у себе я досить часто викликаю почуття роздратування.
46. Я цілком можу сказати, що поважаю себе.
47. Навіть мої негативні риси не здаються мені чужими.
48. У цілому, мене влаштовує те, яким я є.
49. Навряд чи мене можна любити по-справжньому.
50. Моїм мріям і планам не вистачає реалістичності.
51. Якби моє друге «Я» існувало, то для мене це був би самий нудний партнер по спілкуванню.
52. Думаю, що міг би знайти спільну мову з будь-якою розумною людиною.
53. Те, що в мені відбувається, як правило, мені зрозуміло.
54. Мої позитивні сторони цілком переважають мої недоліки.
55. Навряд чи знайдеться багато людей, які звинуватять мене в відсутності совісті.
56. Коли зі мною трапляються неприємності, як правило, я кажу: «Так тобі й треба».
57. Я можу сказати, що в цілому я контролюю свою долю.

Ключ:

Шкала S – інтегральна (Вимірює інтегральне почуття «за» чи «проти» власного «Я» випробуваного):

«+»: 2, 5, 23, 33, 27, 42, 46, 48, 52, 53, 57.

«-»: 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56.

Шкала самоповаги (I):

«+»: 2, 23, 53, 57.

«-»: 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.

Шкала аутосимпатії (II):

«+»: 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54.

«-»: 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.

Шкала очікування позитивного ставлення інших (III):

«+»: 1, 5, 10, 15, 42, 55.

«-»: 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.

Шкала самоінтересу (IV):

«+»: 7, 17, 20, 33, 34, 52.

«-»: 14, 51.

Шкали, спрямовані на вимірювання вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії «Я» випробуваного:

Шкала самовпевненості (1):

«+»: 2, 23, 37, 42, 46.

«-»: 38, 39, 41.

Шкала очікування відносин інших (2):

«+»: 1, 5, -10, 52, 55.

«-»: 32, 43, 44.

Шкала самоприйняття (3):

«+»: 12, 18, 28, 47, 48, 54

«-»: 21.

Шкала самопослідовності (самокерування) (4):

«+»: 50, 57.

«-»: 25, 27, 31, 35, 36.

Шкала самозвинувачення (5):

«+»: 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.

Шкала самоінтереса (6):

«+»: 17, 20, 33.

«-»: 26, 30, 49, 51.

Шкала саморозуміння (7):

«+»: 53.

«-»: 6, 8, 13, 15, 22, 40.

Показник по кожному фактору підраховується шляхом підсумку тверджень, з якими досліджуваний згоден, якщо вони входять в фактор з позитивним знаком, і твердження, з якими досліджуваний не згоден, якщо вони входять в фактор з негативним знаком.

### Таблиці переведення «сірого балу» в накопичені частоти (%)

#### Фактор S

«Сірий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сірий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	0	16	74,33
1	0,67	17	80,00
2	3,00	18	85,00
3	5,33	19	88,00
4	6,33	20	90,67
5	9,00	21	93,33
6	13,00	22	96,00
7	16,00	23	96,67
8	21,33	24	98,00

9	26,67	25	98,33
10	32,33	26	98,67
11	38,33	27	99,67
12	49,00	28	99,67
13	55,33	29	100,00
14	62,67	30	100,00
15	69,33		

Фактор I		Фактор II	
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	1,67	0	0,33
1	4,00	1	3,67
2	6,00	2	9,00
3	9,33	3	16,00
4	16,00	4	21,67
5	25,33	5	28,00
6	44,67	6	37,33
7	34,00	7	47,00
8	58,67	8	58,00
9	71,33	9	69,67
10	80,00	10	77,33
11	86,67	11	86,00
12	91,33	12	90,67
13	96,67	13	96,67

14	99,67	14	98,33
15	100,00	15	99,67
		16	100,00

Фактор III			
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	0,00	7	17,67
1	0,00	8	27,33
2	0,67	9	39,67
3	1,00	10	53,00
4	3,33	11	72,33
5	6,00	12	91,33
6	9,00	13	100,00

Фактор IV		Фактор 1	
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	0,67	0	3,77
1	2,00	1	7,33
2	5,33	2	16,67
3	16,00	3	29,33
4	29,00	4	47,67
5	49,67	5	65,67
6	71,33	6	81,33

7	92,33	7	92,33
8	100,00	8	100,00

Фактор 2		Фактор 3	
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	0,00	0	2,67
1	0,67	1	7,67
2	3,67	2	16,67
3	7,33	3	34,33
4	15,00	4	50,67
5	32,00	5	70,67
6	51,33	6	89,67
7	80,00	7	100,00
8	100,00		

Фактор 4		Фактор 5	
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	3,00	0	1,67
1	9,67	1	4,67
2	25,67	2	15,00
3	38,33	3	27,67
4	60,33	4	43,33
5	79,67	5	60,67

6	92,00	6	81,67
7	100,00	7	96,67
		8	100,00

Фактор 6		Фактор 7	
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	0,67	0	4,33
1	3,00	1	21,33
2	11,33	2	43,33
3	20,00	3	68,67
4	34,33	4	83,67
5	54,67	5	94,00
6	80,00	6	99,33
7	100,00	7	100,00

Значення показника:

- менше 50 – ознака не виражена;
- 50-74 – ознака виражена;
- більше 74 – ознака яскраво виражена.



## Додаток А.7

### Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності

(опитувальник А. Карпова)

Методика призначена для вимірювання рівня рефлексивності. Респондентам пропонують дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номеру запитання слід проставити цифру, відповідну варіанту відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

Методика включає 27 тверджень. З цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового бала підсумовуються в прямих запитаннях цифри, що відповідають відповідям піддослідних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей. Тобто  $1 = 5$ ,  $2 = 4$ ,  $3 = 3$ ,  $4 = 2$ ,  $5 = 1$ .

Інструкція.

1. Прочитавши книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.

3. Перш, ніж зняти трубку телефона, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручуваю в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою, що прийшла в голову, думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, починаю з себе.
20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.
22. Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з ним діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка:

Підсумуйте проставлені бали із запитань №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, і додайте суму інверсованих балів. Бали за шкалами 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необхідно інверсувати:

Проставлений бал	7	6	5	4	3	2	1
Інверсований бал	1	2	3	4	5	6	7

Переведіть бали в стени за таблицею:

Бали	до 99	100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 и вище
Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Результати методики: рівні більші, ніж 7 стени, свідчать про високорозвинену рефлексивність. Результати в діапазоні від 4 до 7 стени – індикатори середнього рівня рефлексивності. Показники, менші 4-х стени – свідчення низького рівня розвитку рефлексивності.

## Додаток А.8

### Колоквіум

1. Додатковий, замикаючий розділ музичного твору чи самостійної частини:

- кода;
- каденція;
- каданс.

2. Виділення, підкреслення звука чи акорду шляхом його зусилля ритмічного продовження:

- тенуто;
- портаменто;
- акцент.

3. Для позначення темпів у музичному творі прийнято використовувати італійські терміни. Як називається найповільніший темп?

- allegro;
- adagio;
- andante;
- largo.

4. Як називається багатоголосний поліфонічний твір, заснований на імітації, тобто на почерговому викладі теми в різних голосах?

- пасіон;
- fuga;
- кантата;
- хоральна прелюдія.

5. До якого жанру належить твір французького композитора А. Адана «Жизель»?

- балет;
- опера;
- спектакль.

6. До якого стилю відносяться твори К. Дебюссі та М. Равеля:

- романтизм;
- імпресіонізм;
- сентименталізм.

7. Яка загальна назва невеликих п'єс, що одержали поширення в музиці романтизму?

- мініатюра;
- сюїта;
- тріо-соната;
- етюд.

8. Одне з найважливіших засобів музичної виразності – об'єднання звуків у співзвуччя і взаємодія їх між собою в послідовному русі. Як воно називається?

- аранжування;
- мелодія;
- контрапункт;
- гармонія.

9. Одна з опер М. Мусоргського написана за однойменною трагедією російського поета. Назвіть її.

- «Борис Годунов»;
- «Одруження»;
- «Князь Ігор»;
- «Руслан і Людмила».

10. Термін Allegro – це:

- назва темпу;
- визначення характеру;
- частина твору.

11. Процес звукової реалізації нотного тексту, який передбачає втілення авторського задуму:

- імітація;

- інверсія;
- інтерпретація.

12. На Вашу думку, чи завжди у музичному творі присутній зв'язок між жанром та формою?

- присутній завжди;
- присутній не завжди.

13. До якої музичної форми можна віднести Рондо А-Dur («Alla turca») В. Моцарта?

- трьохчасна;
- сонатна;
- варіаційна.

14. Загально-художні принципи класицизму у творчості композиторів Віденської школи.

15. Дати визначення мистецькому напрямку «бароко».

16. Дати визначення мистецькому напрямку «рококо».

17. Загальна характеристика Романтизму як художнього напрямку європейської музичної культури.

18. Стильові ознаки творчості Ф. Шопена.

## Додаток А.9

**Оцінний лист сформованості музичних умінь та навичок студентів при  
інтерпретації музичного твору**

Характеристики	Прізвище студента		
	1.	2.	3.
Втілення стилєвих та жанрових особливостей музичного твору			
Втілення характеру твору та його можливої назви			
Темпові та агогічні вказівки, їх переконливість та відповідність образу, що закодований у музичному творі			
Втілення динамічних відтінків, їх образна обґрунтованість			
Правильність артикуляції та фразування			
Артистизм та виконавська стабільність			
Володіння виконавськими вміннями та навичками			
Переконливість виконавського образу музичного твору			
Загальна оцінка			

## Додаток А.10

### Діагностика загального рівня комунікативності

(за В. Ряховським)

Інструкція: Вам пропонується ряд запитань, на які потрібно відповісти, використовуючи три варіанти відповідей: «так», «ні», «іноді». За кожну відповідь «так» нараховується 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

1. Ви очікуєте на буденну ділову зустріч. Чи виводить це вас із звичної колії?

2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім не сила терпіти?

3. Чи не викликає у вас невдоволення або збентеження доручення виступати з доповіддю чи повідомленням у зв'язку із якоюсь нагодою?

4. Ви маєте нагоду поїхати у відрядження до міста, де ніколи ще не бували. Чи докладете ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цієї поїздки?

5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?

6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?

7. Чи вірите ви в існування проблеми «батьків і дітей» та в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?

8. Чи не посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув повернути десять гривень, які ви позичили йому кілька місяців тому?

9. У кафе вам подали недоброякісну страву. Чи змовчите ви, лише незадоволено відсунувши тарілку?

10. У ситуації один на один з незнайомою людиною ви не розпочнете бесіду самі і вам не сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так?

11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж встати у хвіст і нудитися в очікуванні?

12. Чи боїтеся ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?



13. У вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінювання творів літератури, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок з цього приводу ви не приймаєте. Це так?

14. Почувши десь у неофіційній ситуації («в кулуарах») явно помилкову точку зору з добре відомого вам запитання, ви, скоріше за все, промовчите?

15. Чи викликає у вас незадоволення прохання знайомих допомогти розібратися в якійсь проблемі чи навчальній темі?

16. Вам легше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

### **Інтерпретація результатів.**

*32-30 балів.* Ви некомунікабельні, і це ваша біда, оскільки саме ви, передусім, страждаєте від цього. Однак і близьким людям нелегко. На вас важко покластися в справі, що вимагає групових зусиль. Намагайтеся бути більш комунікабельними, контролюйте себе.

*29-25 балів.* Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не спричиняють вас до паніки, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і часто буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише цим, оскільки саме від вас залежить змінити ці особливості характеру. Хіба не буває так, що чимось сильно захопившись, ви «несподівано» стаєте розкутими та комунікабельними? Варто лише постаратися.

*24-19 балів.* Ви певною мірою товариські, у знайомій обстановці відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають, однак з новими людьми ви сходитеся обережно, неохоче берете участь у суперечках і диспутах. У ваших висловленнях часом занадто багато сарказму без усякої на те підстави. Усі ці недоліки у вашій владі.

*18-14 балів.* У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою позицію без зайвої запальності. Без неприємних переживань

йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите гучних компаній, екстравагантних витівок та багатослів'я, – усе це вас дратує.

*13-9 балів.* Ви дуже товариські (часом, мабуть, навіть надміру), зацікавлені, говіркі, любите висловлюватися з різних питань, що, буває, дратує інших. Охоче знайомитеся з новими людьми, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, що ви виходите з себе, однак швидко відходите. Чого вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете змусити себе не відступати.

*8-4 бали.* Товариськість «б'є з вас ключем». Ви завжди у курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас нудьгу. Охоче висловлюєтесь, навіть якщо ваше уявлення про проблему більш ніж поверхове. Усюди почуваете себе у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете її успішно довести до завершення. З цієї причини люди ставляться до вас з деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цим.

*3 бали і менше.* Ваша комунікабельність носить хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь в справи, що не мають до вас ніякого відношення, беретеся судити про проблеми, у яких зовсім некомпетентні. В силу цього ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів. Вам необхідно зайнятися самовихованням.

## Додаток А.11

### Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера

(адаптований Ю. Ханіним)

#### Шкала ситуативної тривожності (СТ)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і закресліть цифру у відповідній графі справа залежно від того, як ви себе відчуваєте в даний момент. Над запитаннями довго не замислюйтеся, оскільки правильних і неправильних відповідей немає.

№	Твердження	Зовсім ні	Напевно, так	Вірно	Абсолютно вірно
1	Я спокійний	1	2	3	4
2	Мені ніщо не загрожує	1	2	3	4
3	Я знаходжуся в напруженому стані	1	2	3	4
4	Я внутрішньо скутий	1	2	3	4
5	Я почуваю себе вільно	1	2	3	4
6	Я засмучений	1	2	3	4
7	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Я відчуваю душевний спокій	1	2	3	4
9	Я стривожений	1	2	3	4
10	Я переживаю почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11	Я упевнений в собі	1	2	3	4
12	Я нервую	1	2	3	4
13	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14	Я роздратований	1	2	3	4
15	Я не відчуваю скутості, я не	1	2	3	4

	напружений				
16	Я задоволений	1	2	3	4
17	Я стурбований	1	2	3	4
18	Я дуже збуджений і мені ніяково	1	2	3	4
19	Мені радісно	1	2	3	4
20	Мені приємно	1	2	3	4

### Шкала особистісної тривожності (ОТ)

№	Твердження	Ніколи	Майже ніколи	Часто	Майже завжди
21	У мене буває піднесений настрій	1	2	3	4
22	Я буваю дратівливим	1	2	3	4
23	Я легко засмучуюся	1	2	3	4
24	Я хотів би бути таким успішним, як інші	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприємності і довго не можу про них забути	1	2	3	4
26	Я відчуваю прилив сил і бажання працювати	1	2	3	4
27	Я спокійний, холонокровний і зібраний	1	2	3	4
28	Мене турбують можливі труднощі	1	2	3	4
29	Я дуже переживаю через дурниці	1	2	3	4
30	Я буваю цілком щасливий	1	2	3	4
31	Я все сприймаю близько до серця	1	2	3	4
32	Мені не вистачає упевненості в собі	1	2	3	4
33	Я відчуваю себе беззахисним	1	2	3	4
34	Я прагну уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
35	У мене буває нудьга	1	2	3	4

36	Я буваю задоволений	1	2	3	4
37	Усілякі дурниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
38	Буває, що я відчуваю себе невдахою	1	2	3	4
39	Я урівноважена людина	1	2	3	4
40	Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Підсумуйте обрані бали. Якщо Ваш показник:

до 30 – у Вас високий рівень емоційної напруги,

31-45 – у Вас помірний рівень емоційної напруги,

46 та більше – у Вас низький рівень емоційної напруги.

## Додаток А.12

### «Шкала емоційної стабільності - нестабільності» (методика Г. Айзенка).

Інструкція. Вам пропонується ряд запитань про особливості вашої поведінки і прояви емоцій. Відповідайте на питання швидко, якщо «так», то ставте поруч з номером питання плюс, якщо «ні», то мінус.

Ключ обробки. За кожен відповідь, що співпадає з ключем, ставиться 1 бал. Отримані за кожною шкалою бали підсумовуються.

Ключ до питальника.

Шкала емоційної стабільності: відповіді «так» з питань 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 33.

Шкала прихованості-відвертості: відповіді «так» з питань 6, 10, 16, 24; відповіді «ні» – 12, 20, 27, 29, 32.

Інтерпретація. Якщо опитуваний набрав по першій шкалі 12 балів і менше, то він емоційно стабільний, якщо 13-18 балів – то середньо стабільний, а якщо 19-24 бали, то дуже емоційно нестабільний. Якщо по другій шкалі респондент набрав 5 і більше балів, то його відповіді, вважає Г. Айзенк, були не завжди щирими. Дані свідчать про те, що запитання цієї шкали швидше за все показують рівень самооцінки себе як особистості, а не щирість відповідей.

Дайте відповідь «так» або «ні» на такі запитання:

1. Ви часто потребуєте друзів, які зможуть вас зрозуміти, підтримати, поспівчувати?
2. Вам дуже важко відмовитися від своїх намірів?
3. У вас часто бувають спади і піднесення настрою?
4. У вас виникало коли-небудь почуття, що ви нещасна людина, хоча ніякої поважної причини для цього не було?
5. Ви ніяковієте, коли прагнете познайомитися з людиною протилежної статі, яка вам до вподоби?
6. Ви завжди дотримуєтеся своїх обіцянок, навіть якщо це вам

невигідно?

7. Вас часто непокоїть думка про те, що вам не варто було щось робити чи казати?

8. Вас легко образити?

9. Чи правда, що інколи ви настільки сповнені енергією, що все «горить» у руках, а інколи відчуваєте сильну млявість?

10. Чи завжди ви відразу відповідаєте на листи?

11. Чи буває так, що, розгнівавшись, ви втрачаєте витримку?

12. Вам спадає на думку таке, чим не хотілося б ділитися з іншими людьми?

13. Вас часто турбує почуття провини?

14. Ви вважаєте себе людиною збудливою й чутливою?

15. Після того, як справу зроблено, ви часто повертаєтесь до неї подумки і вважаєте, що могли б зробити краще?

16. Всі ваші звички позитивні та бажані?

17. Чи трапляється так, що ви не можете заснути від того, що в голову лізуть різні думки?

18. Чи буває у вас сильне серцебиття не через фізичні причини?

19. Чи бувають у вас напади тремтіння?

20. Чи завжди ви говорите тільки правду?

21. Чи правда, що ви дратівливі?

22. Вам часто не дають спокою думки про різні неприємності, які могли б статися?

23. Ви часто бачите страшні сновидіння?

24. Ви завжди платите за проїзд у транспорті?

25. Вас непокоять які-небудь болі?

26. Чи можна назвати вас нервовою людиною?

27. Ви коли-небудь спізнювалися на роботу або на зустріч?

28. Чи легко ви ображаєтесь, якщо інші вказують на ваші помилки в роботі або особисті недоліки?

29. Чи є серед ваших знайомих такі, котрі вам явно не подобаються?
30. Вас непокоїть почуття, що ви чимось гірші від інших?
31. Ви піклуєтесь про власне здоров'я?
32. Чи буває так, що ви говорите про щось, на чому зовсім не розумієтесь?
33. Ви страждаєте від безсоння?



**Додаток А.13**  
**Визначення емоційної гнучкості**  
**(за А. Галановим)**

Вам пропонується тест із запитань, на кожне з яких необхідно відповісти «так» чи «ні». «Правильних» або «неправильних» відповідей тут немає, тому не намагайтеся довго їх обмірковувати, – найбільш точна та відповідь, що першою приходить на думку.

Свої відповіді відзначте на бланку. Якщо відповідь «так», поставте галочку в колонку «Так» поруч із номером запитання. Якщо відповідь «ні», поставте значок у колонку «Ні.» Якщо ви не можете вибрати ні «так» ні «ні», поставте галочки в обох колонках, але намагайтесь робити це якомога рідше.

1. Іноді мені в голову приходять такі погані думки, що краще про них нікому не розповідати.
2. Я охоче беру участь у зборах та інших суспільних заходах.
3. Часом у мене бувають приступи плачу або сміху, з якими я не в змозі впоратися.
4. Бувають випадки, коли я не виконую своїх обіцянок.
5. У мене часто болить голова.
6. Іноді я кажу неправду.
7. Раз на тиждень або частіше я без усякої причини відчуваю жар у всьому тілі.
8. Бували випадки, коли я говорив про речі, в яких не розбираюся.
9. Буває, що я серджуся без особливої причини.
10. Тепер мені важко сподіватися на те, що я чого-небудь досягну в житті.
11. Буває, що я на завтра відкладаю те, що потрібно зробити сьогодні.
12. Найважча боротьба для мене – боротьба із самим собою.
13. М'язові судороги і посмикування у мене бувають рідко (або не бувають зовсім).
14. Іноді, коли я погано почуваюся, я буваю дратівливим.

15. Я досить байдужий до того, що зі мною станеться.
16. Якщо мені загрожує штраф, і машин поблизу немає, я можу перейти вулицю там, де мені заманеться.
17. Мені часто говорять, що я запальний.
18. У дитинстві в мене була така компанія, де всі намагалися завжди і у всьому стояти один за одного.
19. У грі я віддаю перевагу виграванню.
20. Останні декілька років найчастіше я відчуваю добре.
21. Мені приємно мати серед своїх знайомих поважних людей – це нібито додає мені ваги у власних очах.
22. Я б не особливо хвилювався, якби в кого-небудь із моєї родини були неприємності.
23. З моїм розумом твориться щось негарне.
24. Мене турбують сексуальні питання.
25. Коли я намагаюся щось сказати, то часто відчуваю, як у мене тремтять руки.
26. Серед моїх знайомих є люди, які мені не подобаються.
27. Думаю, я людина приречена.
28. Я дуже рідко сварюся з членами моєї родини.
29. Буває, що я з ким-небудь трохи обговорюю плітки.
30. Часто я бачу сни, про які краще не розповідати.
31. Буває, під час обговорювання деяких питань, я, особливо не замислюючись, погоджуюсь із думкою іншого.
32. У школі я засвоював матеріал повільніше за інших.
33. Моя зовнішність мене в цілому влаштовує.
34. Я цілком упевнений у собі.
35. Раз на тиждень, або частіше я буваю дуже збуджений або схвильований.
36. Хтось управляє моїми думками.
37. Я щодня випиваю незвичайно багато води.

38. Буває, що непристойний жарт викликає у мене сміх.
39. Найбільш щасливий я буваю, коли я один.
40. Хтось намагається впливати на мої думки.
41. Навіть серед людей я почуваюся самотнім.
42. Я серджусь, коли мене кваплять.
43. Мене легко збентежити.
44. Я легко втрачаю терпіння з людьми.
45. Часто мені хочеться померти.
46. Бувало, я кидав справу, бо боявся, що не впораюсь.
47. Майже щодня трапляється щось, що лякає мене.
48. Приступи поганого настрою бувають у мене рідко.
49. Мої переконання і погляди непохитні.
50. У мене бувають періоди, коли через хвилювання я втрачаю сон.
51. Я людина нервова і легко збудлива.
52. Усе в мене виходить погано, не так, як треба.
53. Я майже завжди відчуваю сухість у роті.
54. Більшу частину часу я почуваюся втомленим.
55. Іноді я відчуваю, що близький до нервового зриву.
56. Мене дуже дратує, що я забуваю, куди кладу речі.
57. Я дуже уважний до того, як я вдягаюся.
58. Пригодницькі оповідання мені подобаються більше, ніж оповідання про любов.
59. Мені дуже важко пристосуватися до нових умов життя, роботи, навчання; цей період мені здається нестерпним.
60. Мені здається, що саме по відношенню до мене часто поводяться несправедливо.
61. Я часто почуваюся несправедливо скривдженим.
62. Моя думка часто не збігається з думкою інших людей.
63. Я часто почуваюся втомленим від життя, і мені не хочеться жити.
64. На мене звертають увагу частіше, ніж на інших.

65. У мене бувають головні болі і запаморочення через переживання.
66. Часто у мене бувають періоди, коли мені нікого не хочеться бачити.
67. Мені важко прокинутися в призначений час.
68. Якщо у моїх невдачах хтось винний, я не залишаю його непокараним.
69. У дитинстві я був примхливим і дратівливим.
70. Мені відомо, що деякі мої родичі лікувалися в невропатологів, психіатрів.

### Бланк для відповідей

Номер запитання	Так	Ні	Номер запитання	Так	Ні	Номер запитання	Так	Ні	Номер запитання	Так	Ні	Номер запитання	Так	Ні
1			15			29			43			57		
2			16			30			44			58		
3			17			31			45			59		
4			18			32			46			60		
5			19			33			47			61		
6			20			34			48			62		
7			21			35			49			63		
8			22			36			50			64		
9			23			37			51			65		
10			24			38			52			66		
11			25			39			53			67		
12			26			40			54			68		
13			27			41			55			69		
14			28			42			56			70		

## Додаток А.14

### Діагностика вольового самоконтролю (А. Зверков й Е. Ейдман)

**Методика проведення.** Дослідження за допомогою тест-опитувальника проводиться або з одним учнем, або із групою. Щоб забезпечити незалежність відповідей випробуваних, кожний одержує текст тест-опитувальника, бланк для відповідей, на якому надруковані номери питань і поруч із ними графа для відповіді.

#### Інструкція

Вам пропонується тест, що містить 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне й вирішите, вірно або невірно дане твердження стосовно Вас. Якщо вірно, то в аркуші для відповідей проти номера даного твердження поставте знак «плюс», а якщо порухуєте, що воно стосовно Вас невірно, то «мінус».

#### Тест

1. Якщо щось не клеїться, у мене нерідко з'являється бажання кинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх планів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними й приємною компанією.
3. При необхідності мені неважко стримати вибух гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій чекаючи приятеля, що спізнюється до призначеного часу.
5. Мене важко відволікти від початої роботи.
6. Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди «гну» свою лінію.
9. Якщо треба, я можу не спати ніч безперервно (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути в «гарній формі».
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.

11. Я вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так-то просто мене змусити себе холоднокрівно спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається змусити себе продовжувати роботу після серії образливих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховувати свою неприязнь до нього.
15. При необхідності я можу займатися своєю справою у незручній і невідповідній обстановці.
16. Мені сильно ускладнює роботу розуміння того, що їй необхідно будь-що зробити на певний термін.
17. Вважаю себе рішучою людиною.
18. З фізичною утомою я справляюся легше, ніж інші.
19. Краще почекати ліфт, чим підніматися по сходам.
20. Зіпсувати мені настрій не так-то просто.
21. Іноді якась дрібниця опановує моїми думками, не дає спокою, і я ніяк не можу її спекатись.
22. Мені важче зосередитися на завданні або роботі, чим іншим.
23. Переспорити мене важко.
24. Я завжди прагну довести почату справу до кінця.
25. Мене легко відволікти від справ.
26. Я іноді розумію, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.
27. Люди часом заздять моєму терпінню й скрупульозності.
28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.
29. Я розумію, що під час монотонної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом приводить до погіршення результатів.
30. Мене зазвичай сильно дратує, коли «перед носом» зачиняються двері транспорту, що йде, або ліфта.

## **Обробка результатів**

Ціль обробки результатів – визначення величин індексів вольового самоконтролю по пунктах загальної шкали (З) і індексів по субшкалам «наполегливість» (Н) і «самовладання» (С).

Кожний індекс – це сума балів, отримана при підрахунку збігів відповідей випробуваного із ключем загальної шкали або субшкали.

У опитувальнику 6 маскувальних тверджень. Тому загальний сумарний бал по шкалі «З» повинен перебувати у діапазоні від 0 до 24, по субшкалі «наполегливість» – від 0 до 16 і по субшкалі «самовладання» – від 0 до 13:

### **Ключ**

для підрахунку індексів вольового самоконтролю

Загальна шкала 1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-

«Наполегливість» 1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+

«Самовладання» 3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

### **Аналіз результатів**

У самому загальному вигляді під рівнем вольового самоконтролю розуміється міра оволодіння власною поведінкою у різних ситуаціях, здатність свідомо управляти своїми діями, станами й спонуканнями.

Рівень розвитку вольового самоконтролю може бути охарактеризовано у цілому й окремо по таким властивостям характеру як наполегливість і самовладання.

Рівні вольового самоконтролю визначаються у зіставленні із середніми значеннями кожної зі шкал. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів, то даний показник відбиває високий рівень розвитку загального самоконтролю, наполегливості або самовладання. Для шкали «З» ця величина дорівнює 12, для шкали «Н» – 8, для шкали «С» – 6.

Високий бал по шкалі «З» характерний для осіб емоційно зрілих,

активних, незалежних, самостійних. Їх відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття відповідальності. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують власні наміри, уміють розподіляти зусилля й здатні контролювати свої вчинки, мають виражену соціально-позитивну спрямованість. У граничних випадках у них можливе наростання внутрішньої напруженості, зв'язаної із прагненням проконтролювати кожний нюанс власного поведіння й тривогою із приводу найменшої її спонтанності.

Низький бал спостерігається у людей чутливих, емоційно нестійких, ранимих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальна активність, як правило, знижена. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язане як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії й самоконтролю.

Субшкала «наполегливість» характеризує силу намірів людини – її прагнення до завершення початої справи. На позитивному полюсі – діяльні, працездатні люди, що активно прагнуть до виконання наміченого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, але відволікають альтернативи й спокуси, головна їхня цінність – почата справа. Таким людям властива повага до соціальних норм, прагнення повністю підкорити їм свою поведінку. Таким людям властива можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення по даній шкалі свідчать про підвищену лабільність, непевність, імпульсивність, які можуть привести до непослідовності й навіть розкиданості поведінки. Знижене тло активності й працездатності, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Субшкала «самовладання» відбиває рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал по субшкалі набирають люди



емоційно стійкі, що добре володіють собою в різних ситуаціях. Властиві їм внутрішній спокій, впевненість у собі звільняє від страху перед невідомістю, підвищує готовність до сприйняття нового, несподіваного й, як правило, сполучається з волею поглядів, тенденцією до новаторства й радикалізму. Разом з тим прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може приводити до підвищення внутрішньої напруженості, перевазі постійної заклопотаності й стомлюваності.

На іншому полюсі даної субшкали – спонтанність і імпульсивність у сполученні з уразливістю й перевагою традиційних поглядів відгороджують людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному тлу настрою.

Соціальна бажаність високих показників по шкалі неоднозначна. Високі рівні розвитку вольового самоконтролю можуть бути пов'язані із проблемами в організації життєдіяльності й відносинах з людьми. Часто вони відбивають появу дезадаптивних форм поведінки. На відміну від них низькі рівні самовладання у низці випадків виконують компенсаторні функції. Але також свідчать про порушення у розвитку властивостей особистості і її вмінні будувати відносини з іншими людьми й адекватно реагувати на ті або ті ситуації.

## Додаток А.15

### Питальник «Прояв сили волі» (М. Обозов)

Дайте відповіді на запитання, використовуючи «так», «ні», «не знаю».

1. Чи спроможні Ви завершити почату роботу, яка вам не цікава, незалежно від того, що час і обставини дозволяють повернутися до неї знову?
2. Чи переборюєте ви без особливих зусиль внутрішній опір, якщо вам треба зробити щось неприємне (піти на чергування у вихідний день)?
3. Коли ви опиняєтесь у конфліктній ситуації на роботі або у побуті, чи можете ви на неї поглянути з максимальною об'єктивністю?
4. Якщо вам прописана дієта, чи зможете ви побороти усі кулінарні спокуси?
5. Чи знайдете ви вранці сили, щоб прокинутись раніше звичайного, як було заплановано звечора?
6. Чи залишитесь ви на місці події, щоб надати свідчення?
7. Чи швидко ви відповідаєте на листа?
8. Якщо у вас виникає страх через політ на літаку або відвідування стоматологічного кабінету, чи зумієте ви без зайвих зусиль перебороти це відчуття і в останній момент не змінити свого наміру?
9. Чи будете ви приймати дуже неприємні ліки, які вам наполегливо рекомендує лікар?
10. Чи дотримуєтесь обіцянки, яку ви дали зопалу, навіть якщо її виконання принесе вам багато клопотів?
11. Чи рушаєте ви без вагань у поїздку до незнайомого міста, якщо є така необхідність?
12. Чи суворо ви дотримуєтесь розпорядку дня: часу пробудження, прийому їжі, занять, прибирання?
13. Чи ставитесь ви несхвально до бібліотечних боржників?
14. Найцікавіша телепередача не змусить Вас відкласти виконання термінової і важливої роботи. Чи не так?

15. Чи зможете ви припинити сварку і замовкнути, якими б образливими не здавалися вам слова протилежної сторони?

Інтерпретація результатів.

- від 0 до 12 балів – у Вас слабка сила волі, Вас легко переконати. Однак, знання своїх «слабких місць» робить людину сильнішою. Працюйте над собою, вдосконалюючи свою вольову регуляцію.

- від 13 до 21 балів – у Вас сила волі середня. У різних ситуаціях Ви дієте по-різному, іноді виявляючи поступливість і податливість, а іноді – наполегливість і завзятість. Саме в цій мобільності і неоднаковості полягає Ваша привабливість в спілкуванні і справах.

- від 22 до 30 балів – у Вас велика сила волі, Ви вольова людина. Однак, пам'ятайте що поступки, компроміси і переговори теж приводять до успіху у спілкуванні і справах.

## Додаток Б

## Тематичний план елективного курсу

## «Основи формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики»

Модуль – 2		Кількість кредитів – 1,5				
		Загальна кількість годин – 45				
		Усього	Частини			
Когнітивно-збагачувальна	Практико-зорієнтована		Продуктивно-творча			
		лекції	семінари	практичні	сам. роб.	
<b>Модуль 1. Теоретико-методологічні основи інтерпретаційної культури.</b>						
№	Теми					
I	Роль та значення інтерпретаційної культури в професійній діяльності вчителя музики	7	2	1	2	2
II	Герменевтика як філософська теорія та мистецтво тлумачення	8	2	2	2	2
III	Сутність та значення рефлексивного компонента у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики	6	1	1	2	2
	Разом за модулем 1.	21	5	4	6	6

<b>Модуль 2. Інтерпретаційна культура у вимірі музичної педагогіки.</b>						
<b>IV</b>	Аксіологічний та когнітивно-операційний компоненти інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики	10	2	2	3	3
<b>V</b>	Сутність та значення особистісного компонента інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики	6	1	1	2	2
<b>VI</b>	Самоорганізація майбутнього вчителя музики як важлива передумова його успішної професійної діяльності	7	2	2	2	2
	Разом за модулем 2.	24	5	5	7	7
	<b>Усього годин</b>	45	10	9	13	13

**Модуль 1. Теоретико-методологічні основи інтерпретаційної культури.**

**Тема I. Роль та значення інтерпретаційної культури у професійній діяльності майбутнього вчителя музики.**

**Лекція №1.** Інтерпретаційна культура у професійній діяльності вчителя музики.

**План:**

1. Методологічні основи проблеми інтерпретації:
  - проблема інтерпретації у філософії;
  - психологічний аспект інтерпретації;
  - роль інтерпретації у педагогічному процесі.

2. Сутність категорій «культура», «інтерпретація», «інтерпретаційна культура».

3. Особливості інтерпретаційної культури.

4. Роль та значення інтерпретаційної культури в професійній діяльності вчителя музики.

5. Компонентна структура інтерпретаційної культури.

### **Семінарське заняття №1.**

Дискусія «Як я розумію значення інтерпретаційної культури в моєму професійному житті».

#### ***Запитання для обговорення:***

1. Загальнофілософські традиції дослідження проблеми інтерпретації.

2. Яке місце в психології посідає проблема інтерпретації?

3. Яка роль педагогіки у розвитку проблеми інтерпретації?

4. Охарактеризуйте основні аспекти інтерпретації.

5. Інтерпретаційна культура як невід'ємна частина педагогічної культури вчителя.

6. Вплив інтерпретаційної культури на професійний розвиток вчителя музики.

7. Роль і значення інтерпретаційної культури у професійній діяльності.

### **Практичне заняття №1.**

1. Захист рефератів за обраними темами.

2. Обговорення вражень студентів від прослуховування гри конкурсантів VI Міжнародного конкурсу піаністів пам'яті Еміля Гілельса.

### **Самостійна робота студентів.**

1. Відвідати VI Міжнародний конкурс піаністів пам'яті Еміля Гілельса, прослухати програму учасників, проаналізувати їх вміння з інтерпретації музичних творів, занотувати власні враження.

2. Знайти у сучасних періодичних виданнях, довідковій літературі, мережі Інтернет інформацію про інтерпретаційну культуру та скласти міні-гlossарій.

ІНТЕРПРЕТАЦІЙНА КУЛЬТУРА	
Визначення	
Автор визначення	
Моє розуміння визначення	

**Тема II. Герменевтика як філософська теорія та мистецтво тлумачення.**

**Лекція №2.** Герменевтика як філософська теорія та мистецтво тлумачення.

***План:***

1. Історичний аспект зародження герменевтики як вчення про тлумачення.

2. Сутність поняття «герменевтика», «тлумачення», «розуміння».

3. Герменевтичне коло розуміння.

4. Філософська герменевтика Ф. Шлейермахера, В. Дільтея, Г.-Г. Гадамера, М. Хайдеггера.

**Семінарське заняття №2.**

Евристична бесіда.

***Запитання для обговорення:***

1. Педагогічна герменевтика як шлях до педагогіки розуміння.

2. Співвідношення понять «інтерпретація», «тлумачення», «розуміння».

3. Застосування герменевтичного кола в інтерпретації музичних творів.

4. Герменевтичний підхід у педагогіці, його принципи.

**Практичне заняття № 2.**

1. Захист рефератів за обраними темами.

2. Аналіз уроків досвідчених викладачів зі стажем роботи не менш ніж 10 років.

**Самостійна робота студентів.**

1. Відвідати урок викладачів зі стажем роботи не менш ніж 10 років,

проаналізувати їх вміння з інтерпретації музичних творів, як вони застосовують герменевтичні принципи у своїй педагогічній діяльності.

2. Скласти рецензію на виконання твору відомим музикантом.

### **Тема III. Роль рефлексивного компонента у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.**

**Лекція №3.** Роль рефлексивного компонента у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

#### ***План:***

1. Генезис поняття «рефлексія», «самооцінка», «самоідентифікація».
2. Значення рефлексії, самооцінки, самоідентифікації у формуванні інтерпретаційної культури.
3. Здатність до рефлексії – основна умова ефективної педагогічної діяльності.

#### **Семінарське заняття №3.**

Оргдіалог.

#### ***Запитання для обговорення:***

1. Види самооцінки. Довести, що саме адекватна самооцінка допомагає у формуванні інтерпретаційної культури.
2. Розкрити сутність поняття «самоідентифікація».
3. Усталена професійна рефлексивна позиція, її значення у формуванні інтерпретаційної культури.

#### **Практичне заняття № 3.**

1. Рольова гра «Експертиза інтерпретацій».

#### **Самостійна робота студентів.**

1. Здійснити відеозапис своєї гри музичного твору та проаналізувати його з точки зору адекватності інтерпретації авторському задуму.
2. Написати твір «Мій образ ідеального вчителя музики».

### **Модуль 2. Інтерпретаційна культура у вимірі музичної педагогіки.**



**Тема IV. Когнітивно-операційний та аксіологічний компонент у структурі інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.**

**Лекція №4.** Когнітивно-операційний та аксіологічний компонент у структурі інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

***План:***

1. Аксіологія як наука про цінності.
2. Класифікація цінностей.
3. Аксіологічний компонент у структурі інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.
4. Роль когнітивно-операційного компонента в структурі інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.
5. Знання, вміння та навички майбутнього вчителя музики.

**Семінарське заняття №4.**

«Круглий стіл».

***Запитання для обговорення:***

1. Аксіологічний підхід у педагогіці.
2. Роль аксіологічного компонента в структурі інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.
3. Цінності, які необхідні у професійній діяльності та під час формування інтерпретаційної культури.
4. Значення когнітивно-операційного компонента в структурі інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

**Практичне заняття №4.**

1. Аналіз та обговорення вражень після відвідування музеїв, виставок, концертів, культурних центрів.

**Самостійна робота студентів.**

1. Створити виконавську партитуру музичного твору.
2. Придумати назву до непрограмних музичних творів.

**Тема V. Значення особистісного компонента у формуванні**

## **інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.**

**Лекція №5.** Значення особистісного компонента у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

### ***План:***

1. Сутність поняття «комунікативність».
2. Значення комунікативності як особистісної якості майбутнього вчителя у формуванні його інтерпретаційної культури.
3. Емоційна гнучкість – сутність і структура поняття. Вплив емоційної гнучкості на формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.
4. Роль вольових якостей у педагогічній діяльності вчителя музики.
5. Генезис вольового самоконтролю.
6. Значення вольового самоконтролю у процесі формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

### **Семінарське заняття №5.**

Дискусія.

### ***Запитання для обговорення:***

1. Роль комунікативності в музично-педагогічній діяльності.
2. Функції комунікативності на уроці музики.
3. Залежність ефективності уроку музики від комунікативності вчителя.
4. Саморегуляція емоційного стану як засіб розвитку емоційної стійкості.
5. Психофізичне тренування як засіб розвитку емоційної стійкості.
6. Засоби розвитку емоційної експресивності.
7. Воля у професії вчителя музики.
8. Значення вольового самоконтролю під час самостійної діяльності.
9. Роль вольового самоконтролю під час інтерпретації музично-педагогічних творів.

### **Практичне заняття №5.**

1. Ігрові технології, вправи на розвиток комунікативності, діалогового

спілкування, міжособистісної взаємодії між учасниками освітнього процесу тощо.

### **Самостійна робота студентів.**

1. Скласти рекомендації щодо розвитку комунікативності; підібрати конкретні приклади виникнення бар'єрів взаєморозуміння у педагогічному спілкуванні та проаналізувати їх; охарактеризувати педагогічні ситуації, що ілюструють різні стратегії поведінки вчителя музики (із власного досвіду).

## **Тема VI. Самоорганізація майбутнього вчителя музики як важлива передумова його успішної професійної діяльності.**

**Лекція №6.** Самоорганізація майбутнього вчителя музики як важлива передумова його успішної професійної діяльності.

### ***План:***

1. Сутність поняття «самоорганізація».
2. Методологічні основи проблеми самоорганізації:
  - проблема самоорганізації у філософії;
  - психологічний аспект самоорганізації ;
  - роль самоорганізації у педагогічному процесі.
3. Значення самоорганізації у формуванні інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики.

### **Семінарське заняття №6.**

Диспут

### ***Запитання для обговорення:***

1. Синергетичний підхід у педагогіці, його принципи.
2. Роль саморозвитку та самовдосконалення в контексті майбутньої професії.
3. Організація майбутніми вчителями музики власної самостійної діяльності, яка спрямована на формування інтерпретаційної культури.

### **Практичне заняття №6.**

1. Тренінг «Особистісне зростання».

### **Самостійна робота студентів.**

1. Складання карти особистості вчителя музики та індивідуальної програми із самоорганізації.
2. Ведення «Щоденника самоорганізації позааудиторних занять».

### **Теми рефератів.**

1. Методологічні засади проблеми інтерпретації.
2. Загальнофілософські традиції дослідження проблеми інтерпретації.
3. Проблема інтерпретації у психології.
4. Проблеми інтерпретації у педагогіці.
5. Основні аспекти інтерпретації.
6. Інтерпретаційна культура як невід'ємна частина педагогічної компетентності вчителя.
7. Вплив інтерпретаційної культури на професійний розвиток вчителя музики.
8. Роль і значення інтерпретаційної культури у професійній діяльності.
9. Історія виникнення герменевтики.
10. Текст як об'єкт герменевтичного аналізу.
11. Універсальна філософська герменевтика Ф. Шлейєрмахера та її значення для гуманістичної педагогіки.
12. Розвиток герменевтичної науки на основі «філософії життя» В. Дільтея.
13. Діалогова герменевтика М. Бахтіна та її роль в розвитку педагогіки.

### **Рекомендована література:**

1. Агапова О. В. Уроки для взрослых : пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / О. В. Агапова. – СПб., 2003. – 223 с.
2. Активные методы обучения педагогическому общению / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. М., 1983. – 178 с.
3. Алексеев А. Д. Интерпретация музыкальных произведений / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1984. – 91 с.
4. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : кн. Для учителя. –

М. : Просвещение, – 1984. – 110 с.

5. Булатова О. С. Педагогический артистизм : Учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.

6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : «Высшая школа», 1991. – 207 с.

7. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація [Текст] : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.

8. Гайдамака О. Інтегративна мистецька освіта – крок у майбутнє / О. Гайдамака. // Мистецтво та освіта. – 2006. – №4. – С. 2–4.

9. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.

10. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М. : Педагогика, 1982. – 367 с.

11. Жуков А. Е. Организация самостоятельной работы студентов в высшей школе. Дидактические средства, технологии, программы [Текст] : монография / А. В Жуков, А. В.Симоненко. – М. : ЮНИТИ-Дана, 2004. – 307 с.

12. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

13. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец – М., 2001. – 192 с.

14. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа) : Исследование / В. Москаленко. – К. : Изд-во Киевской Государственной Консерватории, 1994. – 157 с.

15. Нишанов В. К. Типы художественного текста и их восприятие / В. К. Нишанов // Вопросы психологии. 1990. – № 1. – С. 173–175.

16. Олексюк О. М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі / О. М. Олексюк. // Зб. наук. пр. –

Тернопіль : ДПУ, 1999. – С. 116–120.

17. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія / В. Ф. Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 257 с.

18. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) – / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

19. Ромек В. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб. : Речь, 2002. – 203 с.

20. Рудницька О. Світоглядна функція мистецтва / О. Рудницька. // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 10–13.

21. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : навч. книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

22. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.

23. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання. – К. : Український центр духовної культури, 2005. – 712 с.

24. Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов ; под ред. Н. В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2011. – 432 с.

## Додаток В

## «Словник естетичних емоцій» (за В. Ражніковим)

<p><b>ЕЛЕГАНТНО</b></p> <p>тонко, витончено, тендітно, галантно, пластично, делікатно, граціозно, капризно</p>	<p><b>ЖАРТІВЛИВО</b></p> <p>забавно, глумливо, вигадливо, пустотливо, пікантно, іронічно</p>
<p><b>ПОЕТИЧНО</b></p> <p>мрійливо, тремтливо, проникливо, піднесено, задушевно, зворушливо, сумно, чуйно, м'яко</p>	<p><b>СПОКІЙНО</b></p> <p>мирно, безтурботно, світло, добродушно, наївно, невимушено, сумно, задумливо</p>
<p><b>ТАЄМНИЧЕ</b></p> <p>загадково, інтригуюче, вкрадливо, містично, примарно, причаєно</p>	<p><b>ЖАГУЧЕ</b></p> <p>гаряче, рвучко, бурхливо, запально, палко, стрімко, нетерпляче, переможно</p>
<p><b>СХВИЛЬОВАНО</b></p> <p>бентежно, стурбовано, гарячково, пружно</p>	<p><b>РАДІСНО</b></p> <p>весело, святково, жваво, пісенно, завзято, грайливо, дзвінко</p>
<p><b>ВЛАДНО</b></p> <p>могутньо, твердо, суворо, деспотично, велично</p>	<p><b>НІЖНО</b></p> <p>ласкаво, любовно, шляхетно, м'яко, зворушливо, чисто, довірливо, приємно, привітно</p>
<p><b>ЗУХВАЛО</b></p> <p>безцеремонно, нав'язливо, нескромно, визивно</p>	<p><b>РОЗДРАТОВАНО</b></p> <p>грубо, сердито, агресивно, люто, деспотично, похмуро</p>
<p><b>УРОЧИСТО</b></p> <p>тріумфально, гордо, упевнено, захоплено, велично, пишно, величаво, відкрито, радісно</p>	<p><b>ЕНЕРГІЙНО</b></p> <p>сміливо, рішуче, гордо, упевнено, мужньо, наполегливо</p>

**Додаток Д****Карта визначення рангової ваги компонентів інтерпретаційної культури**

Розташуйте за ступенем значущості в напрямку зменшення наступні компоненти, ставлячи навпроти кожного відповідну римську цифру (I. II. III. IV):

Аксіологічний	
Рефлексивний	
Когнітивно-діяльнісний	
Особистісний	