

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

УДК: 378:37.011.3-051:78]:159.942-057.874

**ЧЖОУ Є**

**ПРОЄКТУВАННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ  
ХУДОЖНЬО-ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ШКОЛЯРІВ**

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_ Чжоу Є

Науковий керівник – Реброва Олена Євгенівна, доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса – 2020

## АНОТАЦІЯ

*Чжоу Є. Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів*

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2020.

### Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоновано нове розв'язання проблеми формування художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як чинника їх підготовленості формувати такий досвід у школярів на основі спеціально спроектованої фортепіанної підготовки.

Актуалізовано проблему гармонійного розвитку психічних сфер особистості, значення її емоційної сфери для процесів соціалізації та адаптації в суспільстві. На основі аналізу наукових концепцій щодо емоційної сфери особистості, її «афективного домену» (Д. Кратвол, Б. Блум, Б. Масія (D. Krathwohl, B. Bloom, B. Masia)) та впливу на неї мистецтва зроблено наголос на феноменології художніх емоцій та художньо-емоційного досвіду. Обґрунтовано актуальність його формування в майбутніх учителів музичного мистецтва як чинника ефективного впливу на емоційну сферу школярів у подальшій фаховій діяльності. Звернено увагу на педагогічний потенціал фортепіанної підготовки, у межах якої майбутні вчителі музичного мистецтва набувають власний художньо-емоційний досвід та підготовленість формувати його у школярів. Разом із тим зазначена послідовність потребує спеціального методологічного та методичного забезпечення, відсутність та слабка розробленість якого викликає низку суперечностей. Зокрема, між художньо-емоційним потенціалом фортепіанної музики й поліфункціональністю фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та відсутністю методичного забезпечення щодо їх підготовленості до формування художньо-емоційного досвіду

сучасних школярів та ін. На основі встановлених суперечностей, актуальності та нерозробленості методичного забезпечення підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва цілеспрямовано формувати художньо-емоційний досвід школярів на ґрунті фортепіанної підготовки, визначено науковий апарат дослідження, а саме: мета, об'єкт, предмет та завдання.

Мета дослідження – полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці методики проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва задля досягнення їхньої підготовленості до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Відповідно до мети об'єктом дослідження визначено фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; предметом дослідження – методику проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

Показано, що феноменологія художніх емоцій характеризується сполученням із соціальними явищами, що дозволяє їх інтерпретацію як різновиду вищих соціальних почуттів. Разом із тим художні емоції підпадають під вплив властивих людині психічних станів, що супроводжують процеси відчуття, сприйняття, мислення, дії. Накопичення фонду таких емоцій створює культурно-особистісний конструкт – художньо-емоційний досвід. Художньо-емоційний досвід особистості представлено як накопичений обсяг емоційного реагування на події, відображені у творах мистецтва специфічними засобами, які викликають у особистості конгломерат емоційного, когнітивного та оцінного відгуку на основі пережитого та запам'ятованого реагування під час попередніх художньо-перцептивних процесів, що зафіксовані як ментальні репрезентації. Фаховий аспект об'єктивації художньо-емоційного досвіду представлений у проєкції на фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва в координатах їх функціонально-методичного взаємозв'язку.

Визначено сутність художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегрального фахового утворення, що концентрує ментальні репрезентації художніх емоцій, на основі яких формуються еталони художньо-емоційних переживань, уміння когнітивного та оцінного відгуку, здатність спрямовувати художньо-емоційне осягнення виразного змісту твору на музично-освітній процес з метою формування художньо-емоційного досвіду школярів. Зазначена якість виконує функції, реалізація яких уможливорює оцінювання художньо-емоційного змісту музичного твору (оцінно-когнітивна функція); його контекстний аналіз на тлі стратифікаційної актуалізації ментальних репрезентацій інших видів досвіду (інтегрально-конвергентна функція); трансляцію осягненого художньо-емоційного сенсу твору в педагогічно-перформативному процесі (художньо-комунікативна функція).

У дослідженні визначено сутність підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Це інтегроване фахове утворення, яке забезпечує здатність до цілеспрямованого педагогічного впливу на емоційну сферу школярів шляхом накопичення ними певних смислових еталонів співвіднесення художніх емоцій, що переживаються в процесі сприйняття музичних творів із художньо-виразними елементами музичної мови. Зазначене фахове утворення складається з трьох компонентів, кожен із яких містить два важливі елементи. Так, гностично-антропологічний компонент складається з таких елементів: зорієнтованість у психологічних та фізіологічних основах емоційної сфери особистості; поінформованість стосовно впливу мистецтва на емоційну сферу людини, усвідомлення синтезу емоційного й раціонального в художньо-творчій діяльності; ціннісно-інтенціональний компонент складається з таких елементів: фонд художніх переваг та сформованість еталонів емоційного реагування на певні художньо-смислові, образні та мовно-інтонаційні засоби; наявність накопичених емоційно-ціннісних еталонів; творчо-праксеологічний компонент складається з таких компонентів: здатність до рефлексії емоційно-

творчого переживання художніх образів; володіння вміннями екстраполяції власного художньо-емоційного досвіду на перцептивний, виконавський та педагогічний процеси.

У дослідженні представлено методологічне та методичне забезпечення проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування художньо-емоційного досвіду школярів. У якості методологічного забезпечення обрано проєктувальний підхід як наскрізний, комунікативно-компетентнісний, ментальний та полімодальний – як допоміжні. Відповідно до них обґрунтовано такі педагогічні принципи: забезпечення організаційної самостійності в процесі створення проєктів; активізації мнемічних конструктів художньо-емоційного досвіду в процесі аналізу образної виразності фортепіанних творів; цілеспрямованої активізації різних модусів сприйняття та відтворення художньої інформації; врахування домінуючого типу художнього мислення: раціонального, емоційного, гармонійного.

Методика проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва складалася з поетапного запровадження таких педагогічних умов: стимулювання генерації та диференціації художніх емоцій у музично-перцептивному та мистецько-аналітичному процесах; спрямування музично-аналітичної діяльності на формування та систематизацію ментальних уявлень щодо художньо-емоційних конотацій елементів музичної лексики; актуалізація художньо-емоційного досвіду як чинника самопроєктування педагогічно-перформативної діяльності.

Визначено чотири групи методів, що супроводжували процес запровадження розроблених педагогічних умов: рефлексивної сегрегації художніх емоцій; емоційної верифікації художньо-музичної інформації; синхронізації музично-афективних еталонів; складання художньо-емоційних проєктів фортепіанних творів; емоційно-інтелектуального проєктування художньо-музичної взаємодії.

Для визначення стану підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів здійснено констатувальний експеримент на основі розроблених критеріїв та показників оцінювання компонентів та елементів зазначеного фахового утворення.

Оцінювання гностично-антропологічного компоненту здійснювалося за допомогою *когнітивного критерію* та його показників: міра спроможності ідентифікування художніх емоцій у музично-перцептивному та операційному процесах та ступінь обізнаності щодо атрибутів музичної мови в контексті їх зв'язку з художньо-емоційними переживаннями. Ціннісно-інтенціональний компонент діагностувався за допомогою *мотиваційного критерію* та його показників: міра прагнення особистого інтринсивно-ціннісного переживання художніх емоцій у музично-перцептивному процесі та інтенції щодо накопичення фахово-функціонального фонду художніх емоцій. Творчо-праксеологічний компонент оцінювався *перформативним* критерієм та його показниками: ступінь здатності здійснювати художньо-емоційну саморегуляцію у різних видах і формах освітнього процесу та міра розвиненості інтегрального (педагогічно-інтерпретаційного, музично-виконавського) вміння викликати художньо-емоційний відгук.

Експериментальна перевірка ефективності методики проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів здійснювалася за етапами: актуалізаційно-підготовчому, ментально-накопичувальному та творчо-афективному. На кожному з етапів було актуалізовано дієвість певних педагогічних умов і розроблених автором або модифікованих методів, що запроваджувалися на тлі обґрунтованих наукових підходів та дотриманням визначених принципів.

Отримані результати проходили перевірку за критерієм Р. Фішера (*F критерієм*), яка довела ефективність запропонованої методики проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування художньо-емоційного досвіду школярів.

**Ключові слова:** емоційна сфера особистості; художні емоції; художньо-емоційний досвід; фортепіанна підготовка; художньо-емоційний досвід школярів; підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів; проєктування фортепіанної підготовки.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Статті в наукових фахових виданнях України

1. Чжоу, Є. (2018). Сутність та компонентна структура художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (2), 116–124. Отримано з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/артов\\_2018\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/артов_2018_2_13).
2. Чжоу, Є. (2018). Художньо-емоційний досвід школярів як вектор педагогічної спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 170, 253–257. Отримано з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2018\\_170\\_59](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_170_59).
3. Zhou, Ye. (2019). Pedagogical Conditions and Methods of Gaining Artistic Emotional Experience by Future Musical Art Teachers. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (93), 299–310. doi:10.24139/2312-5993/2019.09/299-310.

### Стаття у науковому зарубіжному виданні

4. Чжоу, Є. (2019). Методологічне забезпечення проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики до набуття художньо-емоційного досвіду. *The Scientific Heritage*, 39-2 (39), 39–42. Retrieved from: <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2019/10/VOL-2-No-39-39-2019.pdf>

### Праці апробаційного характеру

5. Чжоу, Е. (2016). Значение репертуара в формировании художественно-эмоционального опыта. *Матеріали та тези III Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства», 1*, (сс. 83–84). Одеса.
6. Чжоу, Е. (2017). Профессионально-педагогическая направленность фортепианной подготовки будущих учителей музыки для работы в Китае. *Материалы III Международного конгресса «Глобальные вызовы педагогического образования в университетском пространстве»,* (сс. 329–330). Одесса: Издательский дом «Гельветика».
7. Чжоу, Е. (2018). Проектирование фортепианной подготовки будущих учителей музыки: Сущность и функциональные ориентиры. *Матеріали та тези IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства», 1*, (сс. 128–129). Одеса.
8. Чжоу, Е. (2017). Емоційний досвід особистості як педагогічний чинник культурологізації особистості. *Матеріали XXXV Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії»,* (сс. 119–121). Переяслав-Хмельницький.
9. Чжоу, Е. (2019). Емоція та її втілення в музиці. *Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства», 1*, (сс. 131). Одеса [китайською мовою].

### ABSTRACT

Zhou Ye. *Projecting future music teachers' piano training for the formation of school students' artistic and emotional experience.*



Thesis for the Doctor of Philosophy Degree. Speciality 014 – Secondary Education. Musical art. – State Institution “South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2020.

### **Contents**

The research presents a theoretical justification and a new solution to the problem of forming artistic and emotional experience of future music teachers as a factor in their readiness to form such an experience in school students based on specially designed piano training.

The author discusses the issue of harmonious development of personality’s mental spheres, significance of their emotional sphere for processes of socialization and adaptation in society. Based on the analysis of scientific concepts regarding personality’s emotional sphere, its “affective domain” (D. Krathwohl, B. Bloom, B. Masia, 2009) and the influence of art on it, the emphasis is laid on the phenomenology of artistic emotions as well as on artistic and emotional experience. The study substantiates the relevance of its formation in future music teachers as a factor of effective influence on the emotional sphere of school students in their further professional activity. Attention is paid to the pedagogical potential of piano training, within which future music teachers gain their own artistic and emotional experience and readiness to form it in schoolchildren. However, this sequence requires special methodological and methodical support, the absence and poor development of which causes a number of contradictions. In particular, between the artistic and emotional potential of piano music and the multifunctionality of future music teachers’ piano training and the lack of methodological support for their readiness to form artistic and emotional experience of modern students in educational institutions etc. Based on the established contradictions, relevance and undeveloped methodological support for the training of future music teachers to form the artistic and emotional experience of schoolchildren on the basis of piano training, the scientific apparatus of research is determined, namely: aim, object, subject and objectives.

The aim of the study is to theoretically substantiate, develop and experimentally test the methodology of designing future music teachers' piano training in order to achieve their readiness to form the artistic and emotional experience of school students.

It is shown that the phenomenology of artistic emotions is characterized by a connection with social phenomena, which allows to interpret it as a kind of higher social feelings. Herewith, artistic emotions fall under the influence of inherent mental states that accompany the processes of sensation, perception, thinking and action. The accumulation of the fund of such emotions creates a cultural and personal construct – artistic and emotional experience. Artistic and emotional experience of the individual is presented as the accumulated amount of emotional response to events reflected in works of art by specific means that cause a conglomeration of emotional, cognitive and evaluative feedback based on the experienced and memorized response during previous artistic and perceptual processes fixed as mental representations. The professional aspect of artistic and emotional experience's objectification is presented in the projection on piano training of future music teachers in the coordinates of their functional and methodological relationship.

The essence of future music teachers' artistic and emotional experience is determined as an integral professional unity that concentrates mental representations of artistic emotions, on the basis of which standards of artistic and emotional experiences, cognitive and evaluative response skills, ability to direct artistic and emotional comprehension of expressive content to the educational process in order to form schoolchildren' artistic and emotional experience, are formed. This quality performs functions, the implementation of which allows the assessment of artistic and emotional content of the musical work (evaluation and cognitive function); its contextual analysis against the background of stratificatory actualization of mental representations of other experience types (integral and convergent function); translation of the comprehended artistic and emotional meaning of the work in the pedagogical and performative process (artistic and communicative function).

The study determines the essence of future music teachers' readiness to form the artistic and emotional experience of schoolchildren. It is an integrated professional unity, which provides the ability to exercise purposeful pedagogical influence on the emotional sphere of schoolchildren by accumulating certain sense-related standards of correlating artistic emotions experienced in the process of perceiving musical works with artistically expressive elements of musical language. This professional unity consists of three components, each of which contains two important elements.

Thus, the gnostic and anthropological component consists of the following elements: orientation in the psychological and physiological foundations of individual's emotional sphere; awareness of the patterns of art's influence on the emotional sphere of man, awareness of the synthesis of emotional and rational in artistic and creative activities; the value-based and intentional component consists of the following elements: the fund of artistic preferences and the formation of standards of emotional response to certain artistic and sense-related, figurative as well as language and intonational means; the presence of accumulated emotional and value standards; the creative and praxeological component consists of the following elements: the ability to reflect on the emotional and creative experience of artistic images; master the skills of extrapolation of one's own artistic and emotional experience to perceptual, performing and pedagogical processes.

The research presents methodological and methodical support for projecting piano training of future music teachers for the formation of school students' artistic and emotional experience. As a methodological support, the projective approach was chosen as cross-cutting; communicative and competence-based, mental and polymodal – as auxiliary ones. According to them, the following pedagogical principles are substantiated: maintenance of organizational independence in the course of project creation; activation of mnemonic constructs of artistic and emotional experience when analyzing figurative expressiveness of piano works; purposeful activation of various modes of perception and reproduction of artistic information; taking into consideration the dominant type of artistic thinking: rational, emotional, harmonious.

The methods of projecting piano training of future music teachers consisted of the gradual introduction of the following pedagogical conditions: stimulating the generation and differentiation of artistic emotions in musical and perceptual, artistic and analytical processes; orientation of musical and analytical activity on formation and systematization of mental representations concerning artistic and emotional connotations of the elements of musical vocabulary; actualization of artistic and emotional experience as a factor of pedagogical and performative activity's self-projection.

Four groups of methods that accompanied the process of introducing the developed pedagogical conditions are determined: reflexive segregation of artistic emotions; emotional verification of artistic and musical information; synchronization of music and affective standards; building up artistic and emotional projects of piano works; emotional and intellectual projecting of artistic and musical interaction.

To determine the state of future music teachers' readiness for the formation of artistic and emotional experience of school students, a summative experiment was carried out on the basis of developed criteria and indicators for assessing the components and elements of this professional unity.

The assessment of the gnostic and anthropological component was carried out using *the cognitive criterion* and its indicators: the degree of ability to identify artistic emotions in musical, perceptual and operational processes, and the degree of awareness of the music language attributes in the context of their connection with artistic and emotional experiences. The value-based and intentional component was diagnosed with the help of *the motivational criterion* and its indicators: the degree of desire for personal intrinsic and value-based experience of artistic emotions in the musical and perceptual process, and the intention to accumulate professional and functional fund of artistic emotions. The creative and praxeological component was evaluated by *the performative criterion* and its indicators: the degree of ability to carry out artistic and emotional self-regulation in various types and forms of educational process and the degree of development of integral

(pedagogical and interpretive, musical and performing) ability to evoke artistic and emotional response.

Experimental verification of the effectiveness of the methods of projecting future music teachers' piano training for the formation of school students' artistic and emotional experience was carried out in stages: actualizing and preparatory, mental and accumulative, creative and affective. At each stage, the author assessed the effectiveness of certain pedagogical conditions and developed by the author or modified methods that were introduced against the background of substantiated scientific approaches with adherence to certain principles.

The obtained results were verified according to the criterion of R. Fisher (*F criterion*), which proved the effectiveness of the proposed methods of projecting future music teachers' piano training for the formation of artistic and emotional experience of students.

**Key words:** emotional sphere of personality; artistic emotions; artistic and emotional experience; artistic and emotional experience of school students'; piano training; readiness of future musical art teachers to form school students' artistic and emotional experience; projecting of piano training.

## LIST OF APPLICANT'S PUBLICATIONS

### Articles in scientific professional journals of Ukraine

1. Zhou, Ye. (2018). Sutnist ta komponentna struktura khudozhnio-emotsiinoho dosvidu maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Essence and componental structure of artistic and emotional experience of future music teachers]. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia – Urgent problems of art education and upbringing*, 2(2), 116-124. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov\\_2018\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_13).
2. Zhou, Ye. (2018). Khudozhnio-emotsiinyi dosvid shkolariv yak vector pedahohichnoi spriamovannosti fortepiannoi pidhotovky maibutnioho vchytelia muzyky [Artistic and emotional experience of schoolchildren as a vector of pedagogical orientation

of future music teacher's piano training]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seria: Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Central Ukrainian state pedagogical university named after Volodymyr Vynnychenko. Series: Pedagogical sciences(170)*, 253-257. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2018\\_170\\_59](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_170_59).

3. Zhou Ye. (2019). Pedagogical Conditions and Methods of Gaining Artistic Emotional Experience by Future Musical Art Teachers. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: Scientific Bulletin*, 9(93), 299–310. doi:10.24139/2312-5993/2019.09/299-310.

#### **Article in a foreign scientific journal**

4. Zhou Ye. (2019). Methodological support of projecting future music teachers' piano training for gaining artistic and emotional experience. *The Scientific Heritage*, 39-2(39), 39-42. Retrieved from <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2019/10/VOL-2-No-39-39-2019.pdf>.

#### **Works of approbation character**

5. Zhou, Ye. (2016). Znachenije repertuara v formirovanii khudozhestvenno-emotsionalnoho opyta [Meaning of repertoire in forming artistic and emotional experience]. *Materialy ta tezy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv “Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva” – Proceedings from the III International scientific and practical conference of young scientists and students “Musical and choreographic education in the context of society's cultural development”*, 1, pp. 83–84, Odesa.

6. Zhou, Ye. (2017). Professionalno-pedagogicheskaya napravlennost fortepiannoi podgotovki budushchikh uchitelei muzyki dlya raboty v Kitaye [Professional and pedagogical orientation of future music teachers' piano training for work in China]. *Materialy III Mezhdunarodnogo kongressa “Globalnyie vyzovy pedagogicheskogo*

*obrazovaniya v universitetskom prostranstve*” – *Proceedings from III International Congress “Global challenges of pedagogical education in academia*, (pp. 329-330), Odesa.

7. Zhou, Ye. (2018). *Proyektirovaniye fortepiannoy podgotovki budushchikh uchiteley muzyki: Sushchnost i funktsionalnyie orientiry* [Projecting piano training of future music teachers: essence and functional reference points]. *Materialy ta tezy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv “Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva”* – *Proceedings from the III International scientific and practical conference of young scientists and students “Musical and choreographic education in the context of society’s cultural development”*, 1, pp. 128-129, Odesa.

8. Zhou, Ye. (2017). *Emotsiinyi dosvid osobystosti yak pedahohichnyi chynnyk kulturolohizatsii osobystosti* [Emotional experience of personality as pedagogical factor of personality’s culturologization]. *Materialy XXXV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-conferentsii “Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochantku tretioho tysiacholittia u krainakh Yevropy ta Azii”* – *Proceedings from XXXV International scientific and practical Internet-conference “Problems and prospects for the development of science at the beginning of the third millennium in the countries of Europe and Asia”*, (pp. 119–121), Pereyaslav-Khmelnytskyi.

9. Zhou, Ye. (2019). *Emotsiia ta ii vtilennia v muzytsi* [Emotion and its embodiment in music]. *Materialy ta tezy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv “Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva”* – *Proceedings from the V International scientific and practical conference of young scientists and students “Musical and choreographic education in the context of society’s cultural development”*, 1, p. 131, Odesa [in chinese].

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>17</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ШКОЛЯРІВ .....</b>	<b>28</b>
1.1.    Феноменологія художньо-емоційного досвіду в міждисциплінарному дискурсі.....	28
1.2.    Функціонально-методична модель взаємозв'язку фортепіанної підготовки та художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.....	63
1.3.    Сутність та компонентна структура підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів ....	84
<b>ВИСНОВКИ до розділу 1 .....</b>	<b>101</b>
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПРОЄКТУВАННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ШКОЛЯРІВ .....</b>	<b>104</b>
2.1.    Методологічні засади проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.....	104
2.2.    Методичне забезпечення проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.....	126
<b>ВИСНОВКИ до розділу 2 .....</b>	<b>137</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПРОЄКТУВАННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ШКОЛЯРІВ.....</b>	<b>141</b>
3.1.    Діагностика підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів .....	141
3.2.    Перевірка ефективності методики проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів .....	172
<b>ВИСНОВКИ до розділу 3 .....</b>	<b>199</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>202</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>210</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>245</b>



## ВСТУП

**Актуальність і доцільність дослідження.** Пріоритетом сучасної освіти визнано формування всебічно розвиненої та компетентної особистості, здатної до цілісного сприйняття світу й різноманітних форм життєтворчої самореалізації. Зазначене передбачає сформованість когнітивної та емоційної сфер людини в їх гармонійному поєднанні. З огляду на домінування характерних ознак інформативності, прагматичності та раціональності сучасного соціокультурного простору проблема емоційного, духовного розвитку людини стає актуальною, оскільки лише гармонійність емоційного та когнітивного забезпечує людині можливість виявити свій творчий потенціал як конкурентної переваги в мінливих економічних ринкових відносинах. На це вказують основні нормативні документи освітньої галузі України, зокрема Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.) та Китаю – «Довгострокова програма КНР з реформ і розвитку освіти на 2010-2020 рр.». На гармонійність емоційної та когнітивної сфер дитини, інтегративні стратегії освітнього процесу роботи зі школярами вказано в Концепції «Нова українська школа» (2016 р.).

У вимірах домінувальної компетентнісної парадигми в освіті зарубіжні науковці вказують на актуальність проєктування освітніх систем відповідно до неї (Р. Річі, Д. Філдс, М. Фоксон (R. Richey, D. Fields, M. Foxon)). Разом із тим інші дослідники орієнтують на актуальність соціально-емоційних адаптивних механізмів розвитку особистості, які впливають на її ціннісні орієнтації та інтенції, зокрема в процесі набуття фахового досвіду та формування відповідних компетентностей (Д. Кратвол, Б. Блум, В. Масія (D. Krathwohl, B. Bloom, V. Masia)).

У контексті зазначеного увага науковців привернута до емоційної сфери особистості, яка в процесі розвитку кристалізується в особливий вид досвіду – емоційний досвід (А. Дамасіо (A. Damasio), Д. Сміт (D. Smith)). Емоційний досвід виконує інтегральну функцію, оскільки емоції виступають «соматичними

маркерами» (В. Томсон, Л. Куінто (W. Thompson, L. Quinto)), що ініціюють актуалізацію комплексу ментальних репрезентацій (М. Холодна, Н. Блок (N. Block), М. Джонсон (M. Johnson)), які виникають на основі різних видів досвіду.

Емоційна сфера особистості та її емоційний досвід найефективніше динамізуються засобами мистецтва, зокрема музичного, під час «дескриптування емоційного повідомлення» (Дж. Левінсон (J. Levinson)), що міститься в музичному тексті. Цей процес є предметом наукової рефлексії в різних галузях знань: у концепціях музичної психології (Л. Виготський, К. Восс (C. Voss), А. Дамасіо (A. Damasio), В. Петрушин, Б. Теплов, Чжао Цзевей), мистецтвознавстві (М. Арановський, С. Мак-Адамс (S. McAdams), С. Девіс (S. Davies), Е. Назайкінський, К. Хіггінс (K. Higgins), С. Шип), музичній педагогіці (Г. Кройц, М. Лотце (G. Kreutz, M. Lotze), О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.).

Емоційна сфера особистості («афективний домен» за Д. Кратволом, Б. Блумом та Б. Масіа) також підлягає під вплив цілеспрямованих педагогічних дій, під час яких використовують емоційно-розвивальний потенціал музичного мистецтва. Результатом таких дій стає набуття *емоційного досвіду особистості*. З метою формування *художньо-емоційного досвіду* досліджуються та розробляються методичні ресурси в галузі мистецької освіти.

Володіння технологіями та методами впливу на емоційну сферу особистості для майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлено їх педагогічним завданням щодо формування художньо-емоційного досвіду школярів. Зазначене актуалізується в дослідженнях українських (І. Могилей, Л. Овдійчук, Л. Ороновська, В. Черкасов та ін.) та китайських (Гао Сяолян, Цянь Лу) учених. Вони вказують саме на емоційний досвід, який набувається під час навчання гри на фортепіано в тих, хто навчається, а також стає предметом вибору методичних засобів впливу з боку тих, хто його формує.

Фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується багатофункціональністю (Ван Бін, Л. Гусейнова, О. Реброва), що є суголосним важливою педагогічною метою – досягти їхньої підготовленості до якісної фахово-педагогічної діяльності зі школярами, зокрема й до набуття ними художньо-емоційного досвіду у різних формах музичного навчання. У зазначеному контексті дослідники розглядають окремі уміння та якості майбутніх учителів музичного мистецтва, які формуються в умовах фортепіанної підготовки, а саме: тембрально-слухові та художньо-сміслові уявлення (Бай Бін, Лі Ює), окремі виконавські уміння (Вей Сімін, Лу Чен, А. Грінченко, Мінь Шаовей), методично-спрямована самореалізація (Лю Сянь), виконавська фортепіанна культура у цілому (Н.Згурська, Лі Данься, А. Михалюк, Лінь Хуацін та ін.), концертно-виконавська компетентність (Люй Цзін) та ін.

Проблеми проектування у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема й у фортепіанній підготовці представлені в наукових дослідженнях і працях Н. Білової, Лі Цзяці, О. Новської, О. Ребрової та ін. Між тим, формування художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, зокрема в проєкції на їх підготовленість до формування відповідного досвіду у школярів не стало предметом спеціального дослідження. Зазначене актуалізує необхідність розв'язання низки суперечностей, а саме:

- між актуальністю розвитку емоційної сфери особистості засобами мистецтва та необхідністю наукової рефлексії феноменології художніх емоцій та художньо-емоційного досвіду, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва;

- між художньо-емоційним потенціалом фортепіанної музики й поліфункціональністю фортепіанної підготовки та відсутністю методичного забезпечення їх застосування задля досягнення підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду сучасних школярів;

– між важливістю підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів та відсутністю уявлень про її структуру, критерії та показники оцінювання.

Актуальність проблеми, її недостатня розробленість, наявність визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (реєстраційний номер 0114U007160).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 1 від 31.08.2017).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці методики проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва задля досягнення їхньої підготовленості до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**:

1. Висвітлити феноменологію художньо-емоційного досвіду в міждисциплінарному науковому дискурсі та проєкції на фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.
2. Розкрити сутність та компонентну структуру підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

3. Обґрунтувати методологію та методичне забезпечення проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

4. Визначити критерії та показники оцінювання рівня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

5. Експериментально перевірити ефективність методики проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

*Об'єкт дослідження* – фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Предмет дослідження* – методика проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

**Методологічну основу дослідження** становлять концептуальні ідеї взаємозв'язку емоційної, когнітивної, мотиваційно-ціннісної, діяльнісної сфер особистості, які мають специфіку виявлення в художній творчості та мистецько-освітніх процесах, що зумовлює формування художньо-емоційного досвіду. Художньо-емоційний досвід як гетерогенний феномен ґрунтується на ментальних репрезентаціях щодо художніх емоцій, які об'єктивуються під час художньо-комунікативних, когнітивно-оцінних та творчо-інтерпретаційних процесів. Методологічною платформою дослідження є розуміння того, що досвід накопичується індивідом, але цілеспрямовано формується завдяки педагогічного впливу. Проблема дослідження вирішується на основі проєктувального (генералізованого), комунікативно-компетентнісного, ментального та полімодального підходів, які забезпечують підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів на основі спеціально спроектованої фортепіанної підготовки.

**Теоретичну основу дослідження становлять:** психологічне та фізіологічне осмислення емоційної сфери особистості (М. Арнольд (M. Arnold), П. Анохін, Ф. Brentано (F. Brentano), Л. Виготський, Д. Гілден (D. Gilden), Б. Додонов, С. Рубінштейн, А. Скарантіно (A. Scarantino), Б. Ферхольт, (B. Ferholt) та ін.), зокрема нейробіологічні та антропологічні аспекти емоційної сфери в співвідношенні з теорією перцепції (В. Грун (W. Gruhn), Ф. Раушер (F. Rauscher), Г. Кройц (G. Kreutz), М. Лотце (M. Lotze), Л. Перез (I. Peretz)); праксеологічні, культурологічні аспекти феноменології досвіду, зокрема художнього (Т. Грінченко, Гао Сяолань, О. Лактіонов, О. Реброва, Цян Лу та ін.), дослідження феномену ментальних репрезентацій у контексті досвіду (Н. Блок (N. Block), С. Галлахер (S. Gallagher), М. Джонсон (M. Johnson), А. Канія (A. Kania), Н. Шилінс (N. Silins), Д. Сміт (D. Smith) М. Холодна та ін.), емоційного інтелекту (А. Нікітін, П. Сімонов, П. Соловей (P. Salovey), Дж. Меєр (J. Mayer), Д. Піснер (D. Pisner), О. Тихомиров), естетичних, емпатійних, оцінних процесів у координації з емоційною сферою особистості, що входить до структури емоційного досвіду (Дуань Біньцин, Т. Ліппс, Л. Виготський, К. Восс (C. Voss)); з таксономічних аспектів компетентнісної парадигми, що актуалізують емоційно-інтелектуальні, когнітивно-ціннісні аспекти компетентності особистості (Б. Блум (B. Bloom), М. Енгельгарт (M. Engelhart), Е. Фурст (E. Furst), В. Хілл (W. Hill), Д. Кратвол (D. Krathwohl)); дослідження з музичної психології (А. Дамасіо (A. Damasio), В. Петрушин, С. Раппопорт, М. Смирнов, Б. Теплов, Чжао Цзевей та ін.); музично-педагогічні дослідження з проблем: розвитку художньо-емоційної сфери школярів (Г. Дідич, І. Левицька, І. Могилей, Н. Палій, О. Ростовський); художньо-комунікативні, мистецько-семіотичні, герменевтичні аспекти педагогіки мистецтва, зокрема у співвідношенні з духовною, художньо-емоційною сферами (М. Арановський, Ф. Brentано, Е. Гуссерль, А. Зайцева, Л. Котова, А. Линенко, О. Олексюк, Є. Проворова, О. Рудницька, О. Фекете, М. Хайдегер, К. Хіггінс (K. Higgins), В. Холопова, С. Шип), теорією автопоезису (Н. Луман (N. Luhmann)), художньо-емоційного контенту

когнітивно-оцінних процесів (Х. Армоні (J. Armony), Лю Лі, У. Обе (W. Aubé), Г. Падалка, І. Перез (I. Peretz), І. Шеффлер (I. Scheffler)), що в сукупності складає художньо-емоційний досвід особистості (О. Фекете) та його функціонування у виконавському процесі (Г. Кройц, М. Лотце (G. Kreutz, M. Lotze); дослідження особливостей фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (А. Линенко, Н. Мозгальова, Г. Ніколаї, О. Новська, О. Полотайко, Чжен Цзе, Ши Цзюнь-бо, О. Щербініна); методичні аспекти емоційного досвіду особистості в процесі музичного, зокрема фортепіанного виконавства (Н. Ашихміна, І. Гринчук, Л. Котова, Г. Кройц, В. Лабунець, С. Лисюк, М. Лотце, Г. Ніколаї, Г. Саїк, Сюй Фейфей, Фу Гоцин, Чжан Чангтонг).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань у дослідженні застосовано низку взаємоузгоджених методів, зокрема *теоретичних*: поняттєвий, категоріальний аналіз, міждисциплінарні порівняння, зіставлення й узагальнення, систематизація – з метою висвітлення феноменології емоційної сфери особистості, сутності базових понять дослідження, зокрема «художньо-емоційний досвід особистості», «художньо-емоційний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва» та ін., визначення спільних функцій фортепіанної підготовки та художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва; теоретичне моделювання – для визначення структури підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів; *емпіричних*: анкетування, педагогічний експеримент, діагностичні методики (П. Юслін, П. Лаукка (P. Juslin, P. Laukka) «Діагностика сприйняття та індукції музичних емоцій»; модифікована версія методики А. Ван ден Тола та Ж. Едвардса (A. Van den Tol, J. Edwards) «Дослідження внутрішньо-особистісної мотивації до переживання емоцій під час сприйняття музики»; комплексна триетапна діагностична методика Дж. Слободи та А. Ван Зідла (J. Sloboda, A. Van Zijl) «Емоційний досвід у побудові виразного музичного виконання» та ін. ), педагогічне тестування за методикою М. Зентнер та ін. (M. Zentner et al.) – для визначення рівнів

підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів; формувальний експеримент – з метою перевірки ефективності методики проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів; *математико-статистичні*: емпіричне значення критерію Фішера – для підтвердження ефективності запропонованого експериментального методичного забезпечення.

**Наукова новизна отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що *вперше*: висвітлено феноменологію художньо-емоційного досвіду в міждисциплінарному науковому дискурсі (антропологічному, психологічному, психологічно-творчому, мистецтвознавчому, музично-педагогічному) та у проєкції на фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва в координатах їх функціонально-методичного взаємозв'язку; визначено сутність підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів, що є інтегрованим фаховим утворенням, яке забезпечує здатність до цілеспрямованого педагогічного впливу на емоційну сферу школярів шляхом накопичення ними певних смислових еталонів співвіднесення художніх емоцій, що переживаються в процесі сприйняття музичних творів із художньо-виразними елементами музичної мови; побудовано компонентну структуру досліджуваного феномену, він складається з гностично-антропологічного, ціннісно-інтенціонального, творчо-праксеологічного компонентів; розроблено методику проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів, що складається з *педагогічних умов* (стимулювання генерації та диференціації художньо-естетичних емоцій у музично-перцептивному та мистецько-аналітичному процесах; спрямування музично-аналітичної діяльності на формування та систематизацію ментальних уявлень щодо художньо-емоційних конотацій елементів музичної лексики; актуалізація художньо-емоційного досвіду як чинника самопроєктування



педагогічно-перформативної діяльності), *методів* (рефлексивної сегрегації художніх емоцій; емоційної верифікації художньо-музичної інформації; синхронізації музично-афективних еталонів; складання художньо-емоційних проєктів фортепіанних творів; емоційно-інтелектуального проєктування художньо-музичної взаємодії), *поетапного запровадження* за актуалізаційно-підготовчим, ментально-накопичувальним, творчо-праксеологічним етапами; розроблено критерії та показники оцінювання підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів: *когнітивний, мотиваційний, перформативний*, на основі яких встановлено рівні цього фахового утворення: низький – «формалізований», середній – «стохастичний», достатній – «усвідомлений» та високий – «інтенціональний».

*Уточнено* сутність понять: емоційна сфера особистості, художні емоції, емоційний досвід, художньо-емоційний досвід особистості, художньо-емоційний досвід школярів.

*Подальшого розвитку дістала:* міждисциплінарна концепція досліджень у галузі музичного навчання; підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, таксонометрична концепція компетентнісної парадигми у вирішенні завдань фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті особливостей формування емоційного досвіду.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 657/24 від 26.05.2020 р.); Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (довідка № 1417 від 29.05.2020 р.), Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 326 від 12.06.2020 р.)

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в тому, що фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва набула

педагогічно спрямованої об'єктивації задля їхньої підготовленості формувати художньо-емоційний досвід школярів у різних формах організації музично-освітнього процесу, зокрема у таких, де передбачено навчання гри на фортепіано (гуртки, заклади додаткової освіти, інформальна освіта тощо). Практичного значення набуває засвоєння майбутніми учителями музичного мистецтва художньо-асоціативного, образно-сміслового потенціалу фортепіанного репертуару як педагогічного ресурсу впливу на художньо-емоційну сферу особистості. Пропоновані педагогічні умови та методи можуть бути застосовані для проектування інших різновидів виконавської підготовки (вокальної, диригентської, методичної) майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів, а також для формування художньо-емоційного досвіду майбутніх фахівців у галузі культури й мистецтва. Практична значущість представлена також запропонованими авторськими методами та опрацьованими (модифікованими/адаптованими) методами й тестами інших науковців щодо діагностики художньо-емоційної сфери особистості в процесі сприйняття творів мистецтва, зокрема музики.

**Апробація отриманих результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на міжнародних: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2017, 2018, 2019), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2017), «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2017), «Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018), «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2017), «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017), «Регіональні культурні, мистецьки та освітні практики» (Переяслав, 2020); **усеукраїнських:** «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2018), «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики»

(Ніжин, 2019); «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020) науково-практичних конференціях.

**Публікації.** Результати дослідження відображено в 9 одноосібних публікаціях автора. Із них: 3 – у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному виданні, 5 – апробаційного характеру.

**Структура дослідження.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (300 найменування, з них 96 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 290 сторінок, з них 198 сторінок основного тексту. Робота містить 10 таблиць, 9 рисунків.

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ШКОЛЯРІВ**

## **1.1. Феноменологія художньо-емоційного досвіду в міждисциплінарному дискурсі**

У сучасних освітніх стандартах зауважено, що досягнення особистістю цілісного розвитку характеризується достатнім рівнем сформованості як когнітивної, так і афективної (емоційної) сфер [109]. Зокрема, в нормативних документах, які визначають актуальні стратегії структурування освітніх цілей, сформованість емоційної сфери особистості розглядається як чинник, що забезпечує наявність здібності індивіда засвоювати цінності, проявляти «...самостійність і відповідальність у роботі, професійну повагу до етичних принципів, демонструвати добру професійну, соціальну та емоційну поведінку, дотримуватися здорового способу життя тощо» [109, 27]. Отже, функціональність емоційної сфери охоплює широкий спектр якостей індивіда взагалі, та професійно-значущих і особистісних здатностей зокрема.

Оскільки предметом дослідження є художньо-емоційний досвід, доцільним вважаємо уточнити феноменологію емоцій як психологічного атрибуту, що зумовлює особливу індивідуальну емоційну сферу. Саме емоційна сфера особистості стає ґрунтом, на якому й формується художньо-емоційний досвід.

Емоція (від лат. *emoveo* – вражаю, хвилюю) у загальному педагогічному розумінні потрактовується як «...переживання індивідом ставлень до навколишнього світу й самого себе», які виконують функції «внутрішньої регуляції психічної діяльності й поведінки та є спрямованими на задоволення актуальних потреб». У якості основних емоцій зазвичай згадуються гнів, радість, сум, страх тощо [15].

За П. Анохіним, емоції – «фізіологічний стан організму, що має яскраво виражене суб'єктивне забарвлення й охоплює усі види почуттів та переживань людини – від глибокого страждання, що травмує, до високих форм радощів і соціального життєвідчуття» [3].

Класичний погляд на природу емоцій склався під впливом психологічних та педагогічних досліджень, присвячених проблемам визначення їх сутності (П. Анохін [3], С. Рубінштейн [147], П. Сімонов [154], Г. Шингаров [193]); їх ролі у системному процесі розвитку особистості (Л. Виготський [38], А. Запорожець [56], А. Леонт'єв [81], В. Мухіна [106]); їх феноменологічних властивостей (Б. Додонов [50], Н. Корнієнко [73], С. Раппопорт [136], М. Смирнов [157], П. Якобсон [203]).

Так, за С. Рубінштейном, «...емоційне переживання є безпосередньою реакцією індивіда на те, що з ним відбувається, яка включає в себе феномен ставлення». Означені «переживання ставлень» складають, за С. Рубінштейном, сферу емоцій та почуттів індивіда [147, 513].

Згідно з поглядами П. Анохіна, його біологічною теорією, емоції є «...потужним механізмом виживання, адже інформують індивіда стосовно ступеню корисності та безпеки впливу, який відтворюється на нього зовні» [3, 203]. Учений підкреслював інтегральну функцію емоцій, яка реалізується здатністю емоцій миттєво мобілізувати та поєднувати всі функції та стани організму

В основу інформативної теорії емоцій П. Сімонова покладено ідею щодо поліфункціональності останніх. Зокрема, ученим було встановлено, що емоції відіграють певні функції, основними з яких є:

- ✓ відбивно-оцінна – забезпечує відображення мозком актуальної потреби та оцінювання можливості щодо її задоволення на основі досвіду;
- ✓ перемикаюча – відповідає за зміну поведінки на основі аналізу ступеню задоволення потреби;

- ✓ підкріплююча – відповідає за мотивацію до здійснення пролонгованої діяльності;
- ✓ компенсаторна – відповідає за мобілізацію надлишку ресурсів організму в неординарних ситуаціях [154, 19–39].

У контексті дослідження окремої уваги заслуговує концепція «розумних емоцій», обґрунтована О. Тихомировим у межах смислової теорії мислення. Зокрема, вченим було визначено, що емоції реалізують регулюючу функцію у мисленні, впливаючи на утворення мотивів та концепцій, які детермінують діяльність, а також, виступають механізмом, що коригує мисленнєвий процес з огляду на потреби особистості [25].

Отже, наведені погляди вчених стосовно феноменології та функцій емоцій спираються на визнання суб'єктивності емоційного переживання та його зумовленості чинником задоволення (або його відсутність) потреб індивіда. Утім, згідно з останніми міжпредметними дослідженнями з погляду нейропсихології та музичної психології, емоції не належать до відокремленої галузі свідомості, пов'язаної лише із суб'єктивним сприйняттям. Як пишуть І. Перез, У. Обе та Х. Армоні (I. Peretz, W. Aubé, J. Armony [247]), якщо раніше емоції вважались ірраціональним проявом інстинктивних реакцій, які контролюються розумом, на сьогодні доведеним є те, що емоційні процеси є тісно пов'язаними з когнітивними та відіграють визначальну роль під час ухвалення рішень [247, 100]. Отже, функціонування емоцій у нейропсихічній системі індивіда має свою специфіку.

У сучасних наукових дослідженнях емоції вивчаються як складноструктуровані психічні стани. Згідно з розвідками А. Скарантіно та Р. де Суца (A. Scarantino, R. de Sousa [255]), у кожному прототиповому епізоді виникнення емоцій синхронно актуалізуються такі складові процесу їх переживання, як-от:

- ✓ оцінний (оцінювання подій, людей, явищ тощо як приємних або небезпечних);

- ✓ фізіологічний (прискорення серцебиття й підвищення кров'яного тиску внаслідок визначення небезпеки тощо);
- ✓ феноменологічний (актуалізація відчуття, яке виникало у зв'язку з подібним випадком у минулому);
- ✓ виразовий (зміна характеру виразу обличчя, положення тіла тощо);
- ✓ поведінковий (реалізація характерних дій);
- ✓ психічний (фокусування уваги в разі небезпеки) [255].

Отже, існує певний ієрархічний взаємозв'язок між наведеними складовими процесу переживання емоції, який проявляється в підпорядкованості фізіологічного, феноменологічного, виразового та психічного аспектів – оцінному. Усвідомлення означеного феномену сприяло визначенню вченими оцінної функції емоцій та привернуло увагу до особливостей процесу виникнення емоційного переживання. Зокрема, з оформленням когнітивістських підходів у науці було з'ясовано, що в основі феномену актуалізації емоцій лежить процес когнітивної обробки ментальних репрезентацій, сформованих унаслідок аналізу об'єкту різними системами сприйняття. Зокрема, у дослідженні М. Арнольд (M. Arnold [206]) було доведено, що об'єктом оцінювання, яке відіграє основоположну роль в акті переживання емоції, є не саме явище, а ментальне уявлення індивіда щодо нього, сформоване шляхом аналізу його ціннісного значення [206, 178, 171].

Оцінну функцію емоцій у контексті особистісного розвитку ґрунтовно досліджено Б. Додоновим. Зокрема вченим доведено, що емоції відповідають за формування ціннісних орієнтацій особистості, які, у свою чергу, відіграють роль провідного компоненту в структурі особистості, визначаючи спрямованість останньої [50, 10-11]. Вивчаючи цей процес, учений дійшов висновку, що на формування ціннісних орієнтацій впливає переживання емоцій, «...у яких суб'єкт найчастіше відчуває потребу та які надають безпосередню цінність процесу діяльності» [50, 53]. Такі емоції інтерпретуються Б. Додоновим як «цінні переживання» та класифікуються за певними видами, серед яких:

- ✓ альтруїстичні – виникають унаслідок потреби піклуватися про інших;
- ✓ комунікативні – виникають на основі потреби в спілкуванні;
- ✓ глоричні – засновані на потребі в самоствердженні, досягненні величі;
- ✓ праксичні – виникають унаслідок прагнення відтворювати діяльність належним чином та досягати найкращих результатів;
- ✓ пугнічні – «походять від потреби в подоланні небезпеки, на основі якої пізніше виникає інтерес до боротьби»;
- ✓ романтичні – породжуються прагненням небуденного, таємничого, але тільки за умов, що індивід відчуває себе певним чином причетним до таємниці;
- ✓ гностичні (інтелектуальні) – прагнення «когнітивної гармонії», виявляються в бажанні пізнання, осягнення, систематизації тощо;
- ✓ естетичні – зумовлені потребою в гармонії, спогляданні краси тощо;
- ✓ гедоністичні – пов'язані з потребою в комфорті;
- ✓ акізитивні – прагнення придбання, володіння тощо [50, 55–62].

Майже всі різновиди емоцій, які класифіковано в науковій літературі, у реальному житті можуть переживатися людиною. Вони й складають її емоційну сферу. У психології емоційна сфера особистості нерідко сполучається з іншими аспектами: емоційно-вольова, емоційно-почуттєва або афективна. Ці сфери є важливими в психології особистості, разом із такими, як когнітивна або пізнавальна, діяльнісна або праксеологічна, ціннісно-мотиваційна або інтенціональна тощо (Б. Ананьев [2], П. Анохін [3], В. Вілюнас [31], М. Гамезо [39], Є. Ільїн [61], О. Леонтєв [81], К. Платонов [128], С. Рубінштейн [147], П. Якобсон [203] та ін. )

За Л. Веккером, психічні сфери людини інтегруються завдяки таким властивостям, які притаманні людині та визначають її процесуальну сутність: «людина, яка відчуває; людина, яка сприймає; людина, яка мислить; людина, яка переживає; людина, яка діє» [28]. Говорячи про інтегрованість психічних процесів, Л. Веккер вказує на співвідношення когнітивних, емоційних та регуляційно-вольових сфер людини. Разом із тим, учений підкреслює необхідність визначення на



теоретичному рівні положень щодо психології емоцій, які б ґрунтувалися на «спільній мові принципів організації всіх психічних процесів» [28].

Певною мірою розв'язанням проблеми науковимірності та категоріальної визначеності емоційної сфери в контексті взаємозв'язку різних психічних процесів стає таксономічна класифікація освітніх цілей за Б. Блумом, М. Енгельгартом та ін. (B. Bloom, M. Engelhart, E. Furst, W. Hill, D. Krathwohl [208]). На цю концепцію традиційно спирається світова педагогічна думка під час визначення освітніх стандартів. Механізми, що функціонують у межах емоційної сфери особистості, доцільно вивчати в межах афективного домену таксономії компетентностей, який було докладно досліджено Д. Кратволом, Б. Блумом та Б. Масією (D. Krathwohl, B. Bloom, B. Masia [232]). Ученими було визначено, що афективний домен охоплює ціннісні орієнтації, які є функціональними щодо налагодження зв'язків між цілепокладанням та пізнанням у освітньому процесі. Обґрунтовуючи елементи афективного домену вчені спиралися на усвідомлення того, що сформованість емоційної сфери забезпечує мотивацію, здатності усвідомленого ставлення до інформації, уваги, турботи і відповідальності, вміння слухати й реагувати під час взаємодії з іншими людьми, а також здатність демонструвати характеристики або цінності, які відповідають тестовій ситуації та галузі навчання. Складниками емоційної сфери вченими визначено компетентності: прийняття; відгуку; оцінювання; концептуалізації, організації та характеристики цінностей [232].

Сучасні українські дослідники також вказують на багатofункціональність емоцій, зокрема з психологічного погляду висвітлено феномен коригувального впливу емоцій на процеси формування особистості та її соціальної адаптації. Так, у дисертації І. Сопрун поділено функції емоцій на дві основні групи. До першої групи належать функції, що забезпечують біологічні, психофізіологічні, захисні процеси. Друга група функцій емоцій детермінує формування соціально-психологічних якостей характеру в процесі набуття індивідом досвіду під час навчання, соціальної діяльності тощо [159, 4].

У дослідженнях з погляду педагогіки також звертається увага на коригуючий вплив емоцій. Зокрема, в праці А. Линенко чинник «...позитивного чи негативного ставлення до професії вчителя, прийняття або відхилення себе в педагогічній діяльності» розглядається в межах ціннісно-емоційного компоненту, який забезпечує цілісність структури професійної самоідентичності майбутнього вчителя [82, 45].

Отже, учені мають спільну думку стосовно того, що формування емоційної сфери є важливим аспектом гармонійного розвитку особистості саме завдяки багатофункціональності емоцій. Утім розвідки науковців доводять доцільність функціональної диференціації емоцій, що має практичне значення для освітньо-виховного процесу. Останній покликаний пробудити ті або ті емоції відповідно до запропонованих ситуацій та явищ суспільного характеру. У такому ракурсі емоції актуалізують і формують соціальну адаптацію та творчість особистості.

У контексті зазначеного доцільно говорити про емоційну сферу як школярів, так і майбутніх учителів, які покликані формувати цю сферу, впливати на неї з різних позицій, видів діяльності (за Л. Веккером: сприйняття, переживання, відчуття, мислення, дія [28]). Відповідно до цього, науковці з різних поглядів розглядають можливість впливати на формування емоційної сфери школярів. Зокрема, вказують на соціально-емоційні адаптивні механізми такого впливу.

Цікаво, що, говорячи про вплив на емоційний світ школярів, науковці звертаються до мистецтва як педагогічного ресурсу у вирішенні поставлених завдань. Так, у дослідженні Н. Басюк розвиток емоційної сфери розглядається як необхідна умова формування почуття відповідальності школярів, адже останнє «...ґрунтується на емоційному ставленні до власних обов'язків та суспільно-значущих цінностей» [10, 8].

У дисертації Т. Шевчук зазначається, що емоційна сфера функціонує як інтегруюча ланка між думками, діями та почуттями, у зв'язку з чим «...зростає значення сенсорного виховання молодших школярів шляхом посилення емоційності

змісту навчання», інтеграції до освітнього процесу художньо-творчих видів діяльності, актуалізації впливу мистецтва [191, 1–2]. Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду шляхом створення «емоціогенного середовища» як чинника розвитку творчих здібностей школярів досліджується в праці М. Явоненко [201, 4].

За визначенням Н. Палій, «...емоції забезпечують адекватність взаємодії особистості з оточуючим середовищем і постають головним механізмом внутрішньої регуляції її поведінки...» [125, 3]. Дослідниця слушно підкреслює, що даний феномен пов'язаний з унікальною можливістю мистецтва втілювати особистісне сприйняття середовища та передавати соціальний досвід через переживання естетичних почуттів. Отже, досліджуючи емоційний розвиток як важливий чинник, що сприяє процесу шкільної адаптації, учена увиразнює роль комунікативно-компенсаторної функції мистецтва, реалізація якої сприяє організації почуттєвої сфери школярів [125, 4].

У праці Л. Овдійчук увага приділяється проблемі формування естетичних емоцій як процесу «...розвитку й удосконалення естетичного сприймання мистецьких творів» [117, 2]. За висновками вченої, означений процес характеризується виникненням естетичного переживання, яке призводить до відчуття духовної насолоди і, як наслідок, формуванню відповідних ціннісних ставлень. Отже, згідно з Л. Овдійчук, «...формування емоційної сфери індивіда відбувається шляхом її збагачення естетичними емоціями в процесі сприймання мистецьких творів» [117, 5].

Чжао Цзевей вказує на те, що музика «... є мистецтвом емоційного вираження, отже презентує музичні емоції, які передаються через ритм, швидкість, метр та силу звуку» [296, 232]. За твердженням ученого, важливим, у даному контексті, є приділення уваги процесам естетичного сприйняття та емоційного оцінювання твору школярами та студентами, та спрямування такого сприйняття на поглиблення розуміння художнього образу й генерацію емоційного відгуку. Означений погляд підтримано, також, у долідженнях Гао Сяолян [299], Цянь Лу [298],

Чжень Цзюньзонг [294] та ін. Зокрема, Чжень Цзюньзонг зазначає, що лише глибоко вивчаючи емоції студентів, фіксуючи їхні емоційні реакції, викладач може викликати інтерес студентів до музики та розвинути їх естетичні здібності [294, 106].

О. Гордова також звертає увагу на функціональну значущість емоційної сфери в контексті психічного, особистісного та пізнавального розвитку дитини. Ученою доводиться, що формування такої сфери ефективно здійснюється в процесі музичної діяльності, під час якої діти отримують можливість виражати свої емоційні переживання у творчій формі [41, 3].

Грунтовно функціональну роль емоційної сфери в контексті прилучення школярів до духовних цінностей на уроках музики досліджено Л. Ороновською. Учена доходить висновку, що в даному процесі важливо створити такі умови, за яких учень особисто переживає емоції, що їх викликає музичний твір. Слушно посилаючись на думку О. Ростовського [145], авторка зосереджує увагу на необхідності «...збагачення школярів художнім та емоційним досвідом» із метою формування їх умінь глибокого та всебічного сприймання, розуміння й переживання музики [122, 7].

Китайський автор Гао Сяоланг зазначає, що музика та емоції є близько пов'язаними явищами. Відчуття змісту музики, насолодитися її сприйманням допомагають емоції. У зв'язку з цим доцільним є розвиток емоцій школярів у процесі музичного навчання [299, 20]. Цянь Лу вказує на важливість виховання інтересу до емоційної виразності музики, що сприяє формуванню емоційного досвіду саме в шкільному віці. За твердженням автора, «процеси виникнення інтересу до музики та актуалізації емоційного досвіду взаємодоповнюють один з одним», у зв'язку з чим, важливим є формування ціннісного ставлення до емоційного світу музики, як відображення емоційного світу людини [298, 138–139].

Таким чином, у педагогічних і психологічних дослідженнях визначається, що формування емоційної сфери школярів є необхідною умовою для розвитку соціально та психологічно значущих якостей особистості. Цей процес ефективно

реалізується під час сприймання учнями творів музичного мистецтва за умов актуалізації глибокого особистого переживання ними художніх подій твору. Означене зумовлює актуальність музично-педагогічних досліджень, присвячених проблемам підготовки фахівців мистецької освіти до формування емоційної сфери школярів. Так, у праці Пан Юн зазначається, що для вчителя важливим є розуміння всіх аспектів музичної діяльності дітей з огляду на значущість забезпечення художньо та методично автентичної презентації навчального матеріалу. За твердженням автора, надання педагогом відповідних пояснень у музично-перцептивному процесі сприяє виникненню в школярів справжніх почуттів і переживань, що допомагають їм осягнути музику. У зв'язку з цим необхідним представляється спонукання студентів до усвідомлення важливості означених педагогічних дій, спрямованих на збагачення емоційного досвіду школярів [297, 100].

У дослідженні І. Могилей увага привернена формуванню емоційної культури майбутніх учителів музики, яку вчена розуміє як «...здатність скеровувати власні емоції та спрямовувати емоційні процеси учнів, навчаючи їх засобам саморегуляції» [102, 6]. Основу емоційної сфери, за висновком ученої складають «інтелектуально-емоційні комплекси», що втілюють «...принцип єдності сприйняття та усвідомлення в мистецько-освітньому процесі» [102, 6].

Г. Саїк увиразнює феномен емоційно-естетичного переживання музики, активізацію якого вчена розглядає як чинник формування виконавської майстерності в студентів. За висновком авторки, специфіка емоційно-естетичного переживання в музично-перцептивному процесі полягає в «поєднанні різних за своєю спрямованістю та інтенсивністю почуттів, у насолоді від сприйняття прекрасного» [151, 172]. Разом із цим, вчена констатує, що емоційно-естетичне переживання впливає на процес творчої інтерпретації музичних творів, під час якої реалізуються його (переживання, Ч.Є.) пізнавальна, оцінна, комунікативна та катарсична функції [151, 172].

Проблему актуалізації емоційного досвіду в інтерпретаційному процесі в контексті музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтовно розглянуто Г. Ніколаї, А. Линенко та І. Левицькою [244]. Учені доходять важливого висновку щодо необхідності засновувати таку підготовку «...на гармонізації пізнавального та емоційного досвіду інтерпретації музичних артефактів...», яка «...дозволяє адекватно відчувати, розуміти емоції образу... та якісно відтворювати їх у виконавському процесі» [244, 230].

На тісну пов'язаність емоційних переживань із пізнанням у музично-комунікативному процесі вказує Г. Падалка. Досліджуючи взаємодію емоційно-почуттєвого та пізнавально-раціонального як діалектичний процес, учена підкреслює, що «...осягнення твору мистецтва на понятійному рівні відбувається в процесі отримання естетичних вражень та їх емоційного переживання, які, здебільшого, визначають зміст усвідомленої інформації» [124, 38].

У контексті визначення взаємодії між афективним та когнітивним у музично-освітньому процесі китайські вчені увиразнюють важливість оцінних дій щодо осягнення емоційного початку музичного мистецтва. Зокрема Сунь Цзяоцзяо пише, що «... музика як засіб вираження внутрішніх емоцій вимагає від виконавця не лише достатніх знань, але й досвіду оцінювання музики та її виконання» [281, 61]. Такий досвід, за висновком автора, забезпечує отримання справжнього духовного задоволення від спілкування з художнім (музичним) твором та сприяє усвідомленню його справжнього значення.

Ван Ю зазначає, що в основі процесів оцінювання та виконання музики лежить художнє пізнання. За спостереженням науковця, «...оцінювання музики – це процес, у якому індивід відчуває певні емоції, при тому, що їх інтенсивність залежить від емоційного досвіду та вмінь пізнавати музику» [293, 269].

На думку Фу Гоцин, емоція є феноменом, який «...уможливлює як пізнання смислу твору через емоційний аналіз художнього образу, так і генерацію музичного висловлення, достатньо виразного для того, щоб забезпечити розуміння слухачем

художнього смислу твору» [275, 18]. Як зазначає Жен Шуцзин, «...унікальні можливості музичних емоцій виражати психологічний стан людини роблять музику універсальною мовою, зрозумілою для всіх» [275, 24].

За спостереженням Лі Мен, «емоції – це зміст музики, а музика – це форма вираження емоцій», у зв'язку з чим розкриття взаємодії між музикою та емоціями в процесі музичного навчання є потужним чинником емоційно-естетичного розвитку особистості [288, 43].

Цюй Ліян звертає увагу безпосередньо на функціональність емоційного досвіду щодо забезпечення розуміння музики шляхом емоційного «занурення» – «глибокого переживання художніх подій музичного твору» [286, 45]. Розуміння й переживання в музично-перцептивному процесі, указує Лі Лей, зумовлює «...значущість емоційного відгуку в музичному сприйманні для розуміння духовного сенсу та естетичної чарівності музики» [290, 54].

Отже, учені визнають, що емоції відіграють значну роль у мистецькій освіті, зокрема музичній, оскільки детермінують перебіг процесів розуміння, пізнання, оцінювання та інтерпретації творів музичного мистецтва. Для наукового обґрунтування та практичної перспективи продуктивності щодо формування художньо-емоційної сфери особистості варто визначити певну специфічність емоцій у художньо-освітній площині.

Слушним вважаємо звернутися до сутності естетичних емоцій, які активно задіяні в художньо-освітньому процесі. Так, наприклад, Б. Додонов визначає, по-перше, що естетичні емоції – це ставлення (до мистецтва, природи тощо), які «...проявляються через всі інші почуття – радість, гнів, тугу, відразу, страждання, горе тощо»; по-друге, що естетичні емоції, у «чистому» вигляді, викликаються, насамперед, музикою, як мистецтвом, у якому форма та зміст є нероздільними [50, 59-60].

Естетичні емоції проявляються під час сприйняття естетики довкілля, людських відносин, усього, що оцінюється крізь призму естетичних категорій. Але,

найвиразнішими вони стають у процесі сприйняття художніх творів. Цей процес розглядається психологами, педагогами, музикантами як особливий вид комунікації – художньої комунікації, в основі якої функціонують естетичні емоції, що сприяють адекватному розумінню художньої інформації. Це здійснюється саме завдяки інтегрованості психічних дій.

У контексті зазначеного актуалізується художньо-комунікативний процес як ґрунт для народження тих, або тих художньо-емоційних реакцій.

Вивченню емоцій, які переживаються індивідом у художньо-комунікативному процесі присвячено розвідки Л. Виготського. Згідно з висновками вченого, під час сприйняття мистецьких творів індивід відчуває особливе «художнє переживання», в процесі якого генеруються емоції, що є цінними для нього. Утім цінність емоцій, за Л. Виготським, визначається суб'єктивною цінністю, яку складає художній зміст твору. У свою чергу, «...осягнення цінності художнього змісту *уможливлюється мірою емпатійного співчуття* (курсив Ч. Є.), яке переживає індивід сприймаючи художні образи мистецьких творів» [38, 44]. Розглянемо докладніше дане явище.

Феномен виникнення емпатійного співчуття в художньо-перцептивному процесі, згаданий Л. Виготським, визначився в межах теорії співпереживання (Einfühlung нім.). Як зазначено у філософському словникові, концептуалізація співпереживання в межах теорії Einfühlung засновується на його інтерпретації як здатності до глибокого співчуття й розуміння іншої людини шляхом уявного перенесення до її ментального світу [37]. З огляду психології означене явище передбачає проєкцію власних ментальних станів на об'єкти середовища (емпатію). Засновничу роль у контексті розвитку теорії Einfühlung зіграли дослідження Й. Гердера (XVIII ст.), Ф. Фішера (XIX ст.), Т. Ліппса (XIX-XX ст.) [37]. Звернемо увагу на те, що Л. Виготський також спирається на потрактування феномену естетичного співпереживання в художньо-перцептивному процесі, запропоноване Т. Ліппсом [37, 260].



Як пише К. Восс (C. Voss [268]), Т. Ліппс довів, що емоційні переживання, які супроводжують сприйняття мистецького твору, є «актом естетичної емпатії». Утім учений чітко диференціює естетичну емпатію від ідеопатичної, тобто такої, що її відчуває індивід як звичайне співчуття іншій людині [268, 40]. Естетична форма емпатії, за Т. Ліппсом, є «актом художнього уявлення», під час якого індивід «проектуює себе в уявного двійника, щоб виміряти його індивідуальність». Таким «двійником» виступає будь-яка зовнішня *форма художнього образу* (курсив Ч. Є.), як-от: персонаж, колір, поєднання звуків, оброблена мармурова поверхня тощо. На цьому етапі аналізу акту художньої емпатії актуалізується розуміння феномена «символу» в мистецтві, який нібито «натякає» на певну емоцію, або спонукає до її виникнення [268, 40]. За висновком Т. Ліппса, «...естетична форма поза актом художньої емпатії не має сенсу. Разом із тим, індивід, сприймаючи, наділяє її змістом, актуалізує власні інтуїцію та емоційний досвід» [268, 41–42]. У зв'язку з цим зовнішня форма мистецького твору сприймається як символ актуалізованих елементів досвіду. У даному процесі увиразнюється категорія емоційного переживання, адже «віддаючись» переживанню під час естетичного сприйняття зовнішньої художньої форми (як символу, що втілює певні смисли) індивід емоційно проникає до глибинного ідеального смислу мистецького твору [268, 41–42]. Утім, за Т. Ліппсом, окрім зовнішньої форми й ідеального змісту індивід, як елемент комплексу художніх образів, емоційно сприймає ідейно-художнє співвідношення між формою та змістом, яке може втілюватися в контрасті, взаємодоповненні тощо. На думку вченого, «...емоційне переживання акту художньої емпатії уможлиблює емоційне "відкриття естетичного секрету" мистецького твору» [268, 41].

Отже, за наявності емпатійного переживання, у того, хто сприймає художній твір, відбувається усвідомлення його емоційного змісту. Таке усвідомлення виявляється на кількох рівнях. На одному з таких рівнів переживається емоція, викликана сприйняттям художньої форми як символічного комплексу естетичних

засобів художньої виразності певного виду мистецтва. На іншому рівні емоційно сприймається ідейний зміст твору. Даний процес передбачає ідентифікацію художньої мови, емоцій, якими митець мав намір поділитися з людством, аби привернути увагу до значущих, важливих, цінних для нього особисто-психологічних чи соціальних явищ. Отже, завдяки феномену естетичної емпатії, цінність емоції митця дозволяє тому, хто сприймає, відчутти цінність власних емоцій, власну цінність.

Таким чином, акт художнього переживання характеризується нелінійністю, у зв'язку з чим індивід не переживає безпосередньо ту емоцію, яку втілює мистецький твір, але переживає складну, змінену – художню емоцію. Як зазначає Л. Виготський, «...художній образ твору може втілювати жах, але не заради жаху, а заради створення імпульсу для подолання жахливого» [38, 299]. Означений імпульс підсилює відчуття контрасту між жахливою сутністю об'єкту, що зображується, та досконалістю, естетичністю художньої форми, завдяки чому остання сприймається гостріше та набуває додаткового смислу. Цим смислом є світлий початок, який втілює краса художньої форми та який сприймається як відокремлений художній образ. Утім «...контраст між художніми втіленнями жахливого та прекрасного символізує суб'єктивно-потаємний, для кожного, смисл боротьби добра зі злом, отже ініціює переживання піднесення, духовного очищення, катарсису» [38, 301].

Розглянемо докладніше природу згаданого вченим імпульсу до катарсису, що його надає суб'єктивно-емоційне оцінювання контрасту жахливого змісту та досконалої форми. Насамперед уточнимо, що термін катарсис (д.-грець. κάθαρσις – очищення, піднесення), запроваджений Аристотелем, позначає процес досягнення високого ступеню емоційного переживання через «співчуття персонажам трагедії, що призводить до духовного очищення» [4, 651]. Слушним є те, що емоціями, які уможливають катарсис, Аристотелем визначено «співчуття і страх» [там само].

У якості яскравого взірця втілення означеного феномену в музичному мистецтві розглянемо частину Високої меси (Messe in h-moll, BWV 232) І. С. Баха

«Crucifixus» («Розп'ятий»). У даному творі виразна ідея, що символізує чи не найбільш жахливу подію духовної історії людства, поєднується з виразністю художньої форми – досконалою музикою, що передає, одночасно, скорботу, відчай, страждання, любов, віру. При цьому, музика втілює означені емоції немовби у двох проекціях, адже ці емоції переживає Спаситель, і ті самі емоції переживають люди, які сумують, звісно, із додаванням каяття. Слід звернути увагу, що весь колосальний спектр емоцій, викликаних сприйняттям змісту та художньої форми, відчувається ніби одночасно, як одне цілісне переживання. При цьому когнітивний процес посилюється та актуалізує відповідні ментальні уявлення й атрибуції, спонукаючи до роздумів і аналізу духовних, етичних, релігійних, історичних, гуманістичних, особистісних тощо питань.

Дотичний феномен розглядається в дослідженні А. Боршуляк [18], здійсненому з погляду мистецтвознавства. Зокрема, авторкою вивчено проблему переживання художніх емоцій, як чинника, що наближує до відчуття катарсичних станів, на взірцях музичних творів епохи Бароко та Романтизму. Ученою введено комплексне поняття «пасіонного» почуття (лапки А. Б.), як феномену, що інтегрує в собі емоційний початок вищого ступеню афективності (*passion* англ. *пристрасть*) та художньо-стилістичний символ духовного піднесення, який втілює жанр Пасіонів (релігійної меси). Розглядаючи в якості взірців твори І. С. Баха, зокрема Страсті за Матвієм (*Matthæus Passion, BWV 244*), Страсті за Іоанном (*St John Passion, BWV 245*) тощо, а також твори Ф. Ліста, вчена проводить ґрунтовний стильовий аналіз музично-риторичних фігур та інших музично-семантичних елементів у контексті їх художньо-емоційної виразності. У результаті проведеного дослідження А. Боршуляк доходить висновку, що «пасіонне» почуття виникає внаслідок поступового сприйняття музично-стильових елементів, що емоційно втілюють «жаль, страждання, пристрасті, спокутування та відродження» [18, 3].

В естетиці художні емоції сполучаються із соціальними явищами, що зумовлює їх розглядання як «...різновиду вищих соціальних почуттів (емоцій)

людини, які втілюються митцем у художньому творі та передаються через його сприйняття слухачам, набуваючи характеру їх власного переживання» (М. Овсянніков [118]). При цьому акцентується увага на «типовості» особистісних ставлень, які втілює художня емоція, завдяки чому емоційною мовою мистецтва, разом із суб'єктивною оцінкою художника, передається, «узагальнений соціально-історичний досвід» [там само]. Через це реалізується соціальна, освітня та виховна функції мистецтва. Підкреслюється також особливість художньої емоції, що полягає у сприйнятті нероздільності ідейного змісту та художньо-естетичної форми, що зумовлює неможливість існування деструктивних художніх емоцій [118].

У праці В. Бранського також звертається увага на соціальну «узагальненість» художньої емоції, як на особливість останньої. Учений стверджує, що художню емоцію відрізняє «загальнозначущість», адже під час сприймання мистецького твору оцінюється тільки головне – «...другорядні, повсякденні деталі не створюють дійсно художнього почуття» [20].

Таким чином, під час сприйняття твору мистецтва індивід переживає особливі «художні емоції». При цьому, особливість є прямим наслідком складеності оцінювального аспекту емоційного переживання. Отже, за наявності глибокого співчуття, під час оцінювання художніх образів твору в реципієнта формується певне складене (ментально-голографічне) ставлення, яке детермінує всі аспекти процесу емоційного переживання. На основі з'ясованого визначимо, що художня емоція є гетерогенним феноменом, адже індивід одномоментно переживає спектр відчуттів, заснованих на ціннісному ставленні до:

- а) художньої форми, як символу, що втілює певні смисли за допомогою різноманітних засобів художньої виразності мови певного виду мистецтва;
- б) ідейного смислу, емоційно зображеному в мистецькому творі;
- в) ідеї, яку виражає співвіднесення художніх образів, утілених у смисловому змісті та мистецькій формі.

При цьому, як це було зазначено Т. Ліппсом, емпатійне переживання художньої емоції забезпечує осягнення смислу шляхом актуалізації елементів досвіду, адже тільки асоціювання та актуалізація атрибутивного мислення наділяють смислом символічну художню форму, дозволяють розкодувати смислове значення емоції, переданої мистецькою мовою [268, 41].

Дотичний психологічний процес із погляду неврології ґрунтовно досліджено А. Дамасіо (A. Damasio [214]), який довів, що емоції відіграють важливу роль у когнітивному процесі оброблення інформації та визначення стратегій дії. Зокрема вченим було встановлено, що, сприймаючи абстрактні образи, індивід активує свій емоційний досвід, відшуковуючи в ньому найбільш ідентичну емоційну реакцію та актуалізуючи пов'язані з нею події, людей, ситуації тощо. Таким чином, емоція виступає як «соматичний маркер», за допомогою якого образи асоціюються з певними емоціями. У зв'язку з цим емоційний досвід відіграє основоположну роль у перцептивних та аналітичних процесах [214, 173–175]. Задля визначення правомірності імплементації означеної теорії до площини музично-перцептивного процесу розглянемо докладніше категорію «досвід».

З філософського погляду досвід розглядається як «важливий, історично наскрізний елемент пізнавальної та практичної діяльності», який відповідає за процеси «збереження й передачі знання в процесі комунікації». Зазначається, що набуття досвіду відбувається «...внаслідок реакції органів чуття на впливи зовнішнього середовища, зокрема в процесі інтуїтивної експлікації знання під час практичної діяльності» [194, 169].

За даними Стенфордської енциклопедії, вивченню проблематики досвіду присвячуються дослідження в межах науки феноменології. Методологія феноменологічних досліджень спирається на вивчення явищ у тому вигляді, в якому вони існують у ментальних структурах шляхом аналізу особливостей сприйняття та значень, що їх набувають явища в досвіді. Власне, термін «феноменологія» було введено у XVIII ст. Ф. Етінгером для позначення галузі досліджень емпіричного

знання та чуттєвих явищ (D. Smith, [260]). Засновничий вклад у розвиток феноменологічних досліджень внесений Ф. Brentано (F. Brentano [211]). На засадах надбань феноменології Ф. Brentано сформулював теорію «описової психології» (сучасна назва «deskриптивна психологія» [260]), у межах якої визначив, що всі явища, такими, якими їх знає індивід, існують виключно у вигляді ментальних уявлень. Такі уявлення, згідно з поглядами вченого, формуються в результаті відтворення ментальних актів свідомості (психічних актів сприйняття, судження, емоційного реагування тощо), навмисно спрямованих на певний фізичний об'єкт довкілля [211].

Концепція «навмисної спрямованості» зумовила основний постулат теорії, сформульованої Е. Гуссерлем (E. Husserl [227]), а саме, чинник інтенціональності досвіду. У межах сформульованої вченим теорії смислу, яку сучасна наукова думка розглядає як теорію логічної семантики, Е. Гуссерль сформулював поняття Ноему (поет від лат. грец. νόημα — «думка»), яке, по суті, є багат шаровою ментальною репрезентацією явища у свідомості, що складається з комплексу різномодальних уявних переживань. Такі переживання (ментальні акти свідомості) накопичуються в певних формах у змісті різних видів досвіду індивіда. З'ясувавши, що досвід підлягає видовій класифікації за типом актуалізованого каналу сприйняття й обробки інформації, Е. Гуссерль установив, що зміст кожного з видів досвіду (розумового, перцептивного, емоційного тощо) складається з відповідних елементів: «ідей, концепцій, образів, пропозицій, ідеальних значень різних типів тощо» [227, 213–225].

Ідеї Ф. Brentано та Е. Гуссереля знайшли подальший розвиток у дослідженнях М. Хайдеггера. Утім, у роботах останнього суб'єктивна акцентуація виявилася послабленою, проте щільну увагу вченим було приділено феномену інтерпретації явищ діяльності та значень, якими індивід їх наділяє з огляду на сформовані контекстуальні ставлення. Завдяки розробкам М. Хайдеггера (M. Heidegger [225]) виникла герменевтична галузь феноменології, дослідження в межах якої

зосередилися на проблематиці інтерпретуючих структур досвіду. Зміст означених структур, за М. Хайдеггером, становлять ментальні репрезентації явищ у поєднанні з контекстами, атрибутіями та ставленнями, які пояснюють те, «...як ми розуміємо й залучаємо речі навколо нас до нашого людського світу, включно нас самих та інших» [260].

Отже, розробки вчених щодо феноменології досвіду сприяли визначенню розуміння того, що необхідною є його диференціація за видами, відповідно до модальностей, за допомогою яких він накопичується та актуалізується. У контексті дослідження доцільним є аналіз робіт, присвячених проблематиці функціонування емоційного досвіду в процесі різновидів музичної діяльності. Здебільшого, це дослідження, в яких емоційний досвід розглядається як чинник, що забезпечує реципієнтові можливість осягнути смисл музичного твору шляхом контекстної актуалізації значень емоцій, які: а) ідентифікуються в музиці, б) переживаються тим, хто її сприймає.

Так, у праці Дж. Левінсона (J. Levinson [236]) розглядається феномен дескриптування індивідом емоційного повідомлення композитора через актуалізацію емоційного досвіду в процесі реагування на виразність музики [236].

Досліджуючи проблему концептуалізації семантичних особливостей музичної мови, К. Хіггінс (K. Higgins [226]) доходить висновку, що неоднозначність останньої зумовлює атрибутивність сприйняття музики. Емоційний досвід містить у собі паттерни реагування на соціальні, біологічні та механічні явища, які певним чином асоціюються з реакціями на елементи музичної мови. Завдяки цьому феномену, на думку К. Хіггінс, музика через «...актуалізацію елементів емоційного досвіду здатна передавати смисли декількох рівнів» [226, 101].

На думку С. Девіса (S. Davies [215]), музика функціонує як «мова емоційного вираження», адже музична мова не здатна втілювати поняття, проте володіє здатністю передавати почуття. Інформативність такої комунікації, як зазначено в праці С. Девіса, забезпечується сформованістю «музичного довідника емоцій» –

музично-емоційного досвіду, який уможлиблює контекстне розуміння. Зокрема автор звертає увагу на існування сталих асоціацій щодо пов'язаності емоційних реакцій з інтервальними поєднаннями, які сприймаються в інтонаціях, гармоніях, ладотональних рішеннях тощо [215, 25]. Доречно нагадати й про педагогічні втілення такого словника, здійснені С. Ражніковим [134] та О. Ростовським (виразні характеристики музики) [146], завдяки яким процес розуміння емоційної складової музичного твору набуває адекватного напрямку.

Отже, досвід є інтегральним ментальним феноменом, який узагальнює результати різномодального процесу сприйняття та аналізу явищ довкілля в багатоплановій ментальній уявленні. Кожне з таких уявлень складається з комплексу ментальних репрезентацій, що існують у формі: образів (візуальних, слухових, тактильних), ідей, ставлень, ціннісних концепцій тощо. Кожна з ментальних репрезентацій, у свою чергу, належить до певного виду досвіду: когнітивного, перцептивного, емоційного тощо (D. Smith [260]). Інтеграція комплексу асоційованих із певним явищем ментальних репрезентацій, що належать до різних типів досвіду, у цілісне багатопланове уявлення, зумовлює контекстність сприйняття. Ураховуючи останні дані нейробиологічних досліджень, емоційний досвід у даному процесі виконує інтегральну функцію, адже саме емоції виступають «соматичними маркерами» (W. Thompson, L. Quinto [264]), що ініціюють актуалізацію комплексу асоціативних елементів (ментальних репрезентацій) різних видів досвіду (див. рис. 1.1. на стор. 49).

Наведене зумовлює необхідність конкретизації категорії ментальна репрезентація в контексті вивчення структур досвіду. Даний термін виник на ланах когнітивістських досліджень. Як зазначено в науково-довідковій літературі, ментальні репрезентації слід розглядати як «ментальні об'єкти із семантичними властивостями», оперування описовими термінами яких дозволяє досліджувати інтенціональні психічні стани особистості (Д. Пітт (D. Pitt [250])).





Рис. 1.1 Інтеграція ментальних репрезентацій різних видів досвіду через емоціональний досвід

Серед ментальних репрезентацій диференціюють концептуальні (переживання, думки) та сенсорні, шляхом визначення їх структурних і функціональних особливостей. Зокрема, М. Тай (M. Tye [263]) розглядає в якості ментальних репрезентацій думки, як уявлення в семантичній формі та образи, як «інтерпретовані масиви, заповнені символами» [263, 292].

Інтелектуально-образне походження мають ментальні репрезентації в тлумаченні М. Холодної. «Ментальна репрезентація – це актуальний розумовий образ, тієї або тієї конкретної події (тобто суб’єктивна форма «бачення» того, що трапляється) [168, 98]. У когнітивній психології ментальні репрезентації – основа ментального досвіду.

Згідно з поглядами вчених, визначення функціональних ролей ментальних репрезентацій, як змістових одиниць досвіду, уможлиблюється шляхом конкретизації їх інформаційної форми. Зокрема Н. Блоком (N. Block [207]) з’ясовано, що ментальна репрезентація є інформаційною одиницею досвіду, який накопичується у формі образів. Актуалізація такого досвіду передбачає занурення в психічний стан, який включає в себе переживання та уявне сприйняття абстрактних образів об’єктів [207, 506–507].

М. Джонсон (M. Johnson [228]) досліджує ментальні репрезентації як елементи перцептивного досвіду (об’єкти, що ідентифікуються, їх місце розташування, колір тощо) та рефлексивного досвіду (ідеї, наміри, концепції тощо). Учений визначає, що

такі елементи піддаються кодуванню як відображення, пов'язані з певним актом сприйняття об'єкту. При цьому, за спостереженням науковця, явища та події, закодовані в змісті ментальних репрезентацій, відображаються зміненими під впливом діючих диспозицій, компетенцій та намірів особистості. Такі репрезентації, структуруючись у ментальні моделі розуміння та інтерпретацій, активуються «за наявності відповідних сигналів», актуалізуючи пов'язані ментальні репрезентації інших структур досвіду. У якості таких сигналів можуть виступати певні мотивуючі чинники, а саме: навчальні завдання, комунікативні цілі тощо [228, 134].

Із наведеного доцільно зробити низку висновків. Насамперед слід визначити, що досвід, як інтегральний ментальний конструкт, поділяється на певні різновиди, серед яких учені вирізняють когнітивний, перцептивний, рефлексивний, емоційний, безпосередньо ментальний тощо типи досвіду. Кожен із різновидів складається з ментальних репрезентацій, форма яких відповідає певному типові досвіду, як-от: ідеї та концепції для когнітивного, образи й уявлення для перцептивного тощо. Сукупність означених репрезентацій складає, власне, ментальний досвід. Ментальні репрезентації формуються в процесі комунікації з явищем на основі його аналізу, який проводиться шляхом зіставлення нової інформації з тією, що вже міститься в структурах досвіду та зберігається в пам'яті у формі відповідних уявлень.

Розглядаючи визначене в контексті музичного освітнього процесу, звернемо увагу на те, що основу останнього становить художньо-комунікативна діяльність зі спілкування з творами музичного мистецтва. Під час такого спілкування виникають специфічні художні емоції, які суттєво відрізняються від повсякденних багатосаровою гетерогенною структурою. Виходячи з визначеного, констатуємо, що в процесі художньої комунікації з творами музичного мистецтва особистість набуває досвіду переживання специфічних художніх емоцій. Такий досвід доцільно характеризувати як художньо-емоційний.

Дослідження будь-якого типу досвіду передбачає визначення його змісту – ментальних репрезентацій, що існують у відповідній до певного виду досвіду формі.

Було з'ясовано, що зміст художньо-емоційного досвіду складають художні емоції. Отже конкретизації потребує функціональне значення даного феномену в контексті його актуалізації в галузі мистецької освіти.

Основу художньо-емоційного досвіду складає досвід художній та розвинена емоційна сфера особистості. Науковці застосовують як поняття «художній досвід», так і «мистецький досвід». Так, І. Сипченко потрактовує художній досвід як «... наявність особистісного інформаційного фонду, який включає: художньо-теоретичні, художньо-історичні та художньо-критичні знання, а також набір зорових та слухових пам'яток» [155, 136]. При цьому вчена підкреслює важливість поєднання художньої інформованості майбутніх учителів із «...почуттями, які відбиваються в певних емоційних реакціях і станах» [155, 136]. Як можна побачити, науковець наголошує на значущості функції художнього досвіду щодо накопичення фахово необхідної інформації та актуалізує емоційний аспект.

Т. Грінченко досліджує процес формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики, під час художнього спілкування з мистецькими творами. За висновком ученої, у процесі художнього спілкування встановлюється «...інтелектуально-емоційний зв'язок» між суб'єктом сприйняття та митцем – автором твору [45, 50]. Як зазначає Т. Грінченко, за наявності відповідної «рецептивної установки», що полягає в налаштуванні на активно-творчий аналіз, студент засвоює мистецькі знання в процесі емоційного художнього переживання як уявної «візуалізації змісту» мистецького твору [45, 50]. Отже, під час художнього спілкування, що його розглядає авторка як рефлексивний процес «ментально-емоційного світо- і самопізнання», формується мистецький досвід, як «сукупність засвоєних мистецьких знань, умінь і навичок, одержаних у результаті активного практичного пізнання мистецтва» [45, 52].

Кореспондуються з художнім досвідом, як із базовим художньо-естетичним утворенням особистості, окремі його різновиди. Так, у дослідженні О. Довгань увага приділяється формуванню художньо-епістемологічного досвіду майбутніх учителів

музики, який учена пов'язує з готовністю згаданих фахівців «...до сутнісної верифікації художнього знання», яка є необхідною для духовного самовдосконалення з метою ефективної реалізації виховної функції мистецького навчання [49, 181]. У даному контексті дослідниця підкреслює значущість освоєння майбутніми вчителями музично-семантичних феноменів (інтонаційно-сміслових комплексів, знаково-символічних структур, музичних форм тощо) у напрямі осягнення їх естетичного, духовного, філософського та художнього смислів [там само].

О. Реброва ґрунтовно розглядає феномен художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Ученою визначено, що художньо-ментальний досвід є складним стратифікаційним феноменом, який охоплює «конгломерат різновидів досвіду» [138, 6]. За визначенням О. Ребрової, основні фахові компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін формуються на тлі процесу конвергентної взаємодії цілокшталту різновидів досвіду, серед яких художньо-емоційний аспект актуалізовано в конвергентно-компонентному блоці. Науковець доводить, що види досвіду, які функціонують у межах даного блоку, «...відповідають за формування ціннісних орієнтацій як регуляторів реалізації практичних фахових умінь» [138, 239]. Отже, О. Ребровою визначено такі види досвіду, як:

- ✓ етнохудожньо-стильовий (характеризується сформованістю «полімодального багажу образів, інтонацій, уявлень щодо стилів, напрямів у мистецтві тощо»);
- ✓ етнохудожньо-орієнтаційний, полікультурний (характеризується «орієнтацією в особливостях народного та національного мистецтва, що складає полікультурний простір»);
- ✓ емоційно-почуттєвий перцептивний та виконавський (характеризується «сформованістю емоційного фонду почуттєвої сфери особистості», яка відповідає за здатність «адекватно переживати та відтворювати образи мистецтва», що впливає на формування фахових умінь) [138, 238–239].

- ✓ художньо-дослідницький, інтерпретаційний («характеризується пошуковою активністю стосовно розуміння художніх та педагогічних явищ») [138, 238–239].

Як бачимо, розвідки вченої доводять, що емоційний аспект художньо-ментального досвіду виконує конвергентну функцію, відповідаючи за адаптивно-психологічні та ціннісно-визначальні процеси в мистецькій освіті. Означений висновок відповідає результатам нейробіологічних і музично-психологічних досліджень стосовно інтегруючої функції емоційного досвіду в ментально-феноменологічних процесах. На основі наведеного визначимо, що художньо-емоційний досвід виконує *інтегрально-конвергентну* функцію в художньо-перцептивному процесі.

Імплементуючи наведене до мистецько-освітньої галузі визначимо, що реалізація інтегрально-конвергентної функції художньо-емоційного досвіду забезпечує процеси консолідації різних видів художньо-творчої діяльності, зокрема в освітньому процесі: аналітично-творчої, образно-перцептивної, педагогічно-інтерпретаційної, виконавської.

Разом із цим, музичний твір є носієм конгломерату естетичних, духовних, етичних, філософських, історичних тощо смислів, закодованих емоційною мовою мистецтва. Отже, усі види діяльності пронизані й емоційним забарвленням зазначених смислів. Навіть філософський контекст твору може переживатися та емоційно відрефлексовуватися слухачем або виконавцем. Це суто особистий досвід, особисті відчуття, що зумовлені як індивідуальними властивостями особистості, так і її суспільним досвідом.

Як зазначав Л. Виготський, «...мистецтво є *суспільною технікою* почуття (курсив Л. Виготського), зняряддя суспільства, за допомогою якого воно залучає в коло соціального життя найбільш особисті сторони нашого існування, суті» [38, 314]. Отже, вчений уважав, що почуття не є соціальними, а, навпаки, вони стають особистими, саме «...коли кожен із нас переживає твір мистецтва, він стає

особистим, не перестаючи при цьому залишатися соціальним» [38, 314]. Згаданий ученим ефект досягається саме завдяки реалізації інтегрально-конвергентної функції художньо-емоційного досвіду.

Як зазначалося вище, переживання художньої емоції передбачає її одномиттєву перцепцію. Така емоція є атрибутом переживань і смислу, що закодовано мистецькою мовою, нібито «втілена» в художній образ, який передається в художній формі твору. Означений феномен уможлиблюється завдяки актуалізації через емоційний досвід ментальних репрезентацій інших видів досвіду, завдяки чому емоційно-ціннісне ставлення до явища виробляється одночасно з його сприйняттям. Даний процес відбувається як неусвідомлений (підсвідомий), утім вироблені ставлення накопичуються, закріплюються та складають зміст художньо-емоційного досвіду індивіду, на основі якого він рефлексивно асоціює елементи мистецької мови з ідеями, подіями, концепціями, через емоції.

Так, прослуховуючи остинатні інтонації та маршоподібні ходи другої частини сьомої симфонії Л. в. Бетховена (Symphony № 7 A-dur op. 92 - II, *Allegretto*), свідомість охоплює піднесено-сумне відчуття. Цьому сприяє застосований композитором художній метод, що полягає в поступовому розширенні регістрового діапазону, коли до звучання мідної оркестрової групи (на початку) поступово додаються партії інструментів більш високих регістрів. Завдяки такому прийому виникають асоціації з масовою траурною процесією, до якої поступово долучаються та долучаються нові особи. Але відчуті ці емоції та осмислити їх можливо лише на основі попередньо сформованих інтонаційно-перцептивних еталонів, а також досвіду аналогічних життєвих ситуацій.

На тлі переживання тих або тих художніх емоцій, асоційованих із ментальними репрезентаціями інших видів досвіду, актуалізується певна інформація, яка згадується, кристалізується, яскравіше запам'ятовується, набуває ціннісного смислу, що і стає чинником формування емоційного досвіду. Такою інформацією стосовно згаданого прикладу може бути згадка про історію написання симфонії в

контексті її зв'язку з подіями війни 1812 року, а також щодо прогресуючої хвороби великого композитора.

Отже, музичний твір, який осягається через актуалізацію художньо-емоційного досвіду, стає соціокультурним феноменом, адже в його музичних емоціях і мистецькій мові закодовано ставлення до соціокультурних, історичних та особистісних подій, що їх переживав композитор. Таким чином, образи, втілені в музичному творі, є емоційним відображенням соціальних, особистісних, історичних контекстів – психологічною картиною світу, яка завжди є актуальною. У такий спосіб, музика передає не тільки інформацію, яку можна пізнати через когнітивний аналіз, але й емоційно-ціннісні ставлення, які безпосередньо впливають на процеси особистісного становлення [182].

Таким чином, у процесі переживання та рефлексивного аналізу художньої емоції відбувається контекстна актуалізація інших видів досвіду. Складна структура художньої емоції передбачає здійснення, через актуалізацію різновидів досвіду, комплексного впливу на процес формування низки елементів змісту художньо-емоційної сфери, серед яких:

- ✓ полімодальні уявлення, соматичні стани тощо (засновані на ментальних репрезентаціях перцептивного досвіду, сформованих на основі інформації, що отримується від органів сприйняття (Н. Шилінс (N. Silins) [259]);
- ✓ психологічні концепції, ідеї, епістемологічні уявлення тощо (засновані на ментальних репрезентаціях когнітивного досвіду, сформованих на основі рефлексивної обробки художньої інформації (С. Галлахер, Д. Захаві (S. Gallagher, D. Zahavi) [218]);
- ✓ соціальні та етичні переконання, культурологічні та естетичні уявлення, засновані на ментальних репрезентаціях соціокультурного досвіду (Д. Сміт (D. Smith) [260]);
- ✓ психічні процеси, ставлення, цінності, мотиви (засновані на ментальних репрезентаціях емоційного досвіду (А. Канія (A. Kania) [231]).

Звертаємо увагу, що основним конструктом, що забезпечує процес сприйняття художньо-образного змісту музичного твору, і, водночас, розвиває художньо-емоційну сферу особистості, є художньо-емоційний досвід. У площині музичної педагогіки означений процес досліджується вченими як феномен сприйняття та осягнення виразності семіотичних властивостей музичної мови в процесі художньої комунікації (А. Линенко [83], О. Рудницька [148], В. Холопова [170], С. Шип [195]).

Інший ракурс функціональності художньо-емоційного досвіду представлено в дослідженні О. Фекете. Учена вказує на художньо-музичну комунікацію, яка підлягає вивченню «шляхом виявлення інтенціонального синтезу композиторської та виконавської творчості» [166, 1]. Отже, досліджуючи художню комунікацію як різнорівневий процес (композитор – виконавець – слухач), науковець вводить поняття «трансцендентної концептуальної інтенції», як інтерпретаційного конструкту, усі елементи якого підпорядковані єдиній меті – передати певне концептуалізоване повідомлення слухачеві, чим викликати в нього відповідну «емоційну реакцію співпереживання, співучасті» [166, 14]. За визначенням О. Фекете, процес кристалізації смислів такої виконавської концепції реалізується на ґрунті активізації «мислення виконавця, яке синтезує його емоційно-художній та перцептивний досвід» [166, 10].

У дотичному ракурсі розглянуто художню комунікацію В. Жарковою. Ученою увиразнено значущість «смыслеутворювальної функції комунікативного контексту» музичного твору, який окреслює шлях для розуміння останнього [54, 2]. На думку вченої, комунікативний контекст, який під час інтерпретації уможлиблює розуміння творчості композитора, формується в процесі аналізу значущих подій у біографії митця, а також, спогадів, нотаток тощо, які відображають віхи його «чуттєво-емоційного та інтелектуального життя» [54, 7]. Утім, розуміючи контекст як «позатекстовий простір, що організовує процес смислоутворення в тексті», авторка підкреслює істотність чинника «комунікативної позиції» – локусів поширення текстових і позатекстових елементів, до яких привернуто увагу комуніката [54, 5].



Впливовість такої позиції на художньо-комунікативний процес зумовлена суб'єктивними якостями реципієнта, зокрема наявними духовним потенціалом та «контекстним тезаурусом». За В. Жарковою, у процесі комунікації, завдяки актуалізації «духовного досвіду, знань, емоційних та чуттєвих спогадів» індивіда, за умов наявності в нього певного досвіду дескриптування контекстів («контекстного тезаурусу»), відбувається осягнення тексту, як «художнього цілого», що втілюється у «відносинах логічного й емоційного» [54, 6].

У дисертації Л. Опарик художньо-музична комунікація розглядається як процес музичного спілкування, заснований на «естетичній взаємодії між композитором, виконавцем та слухачем» [121, 4]. У якості знакових одиниць такого спілкування вчена розглядає «музично-виконавські висловлювання», наголошуючи на присутності «виконавського» складника на підставі того, що, навіть, на стадії творення, музичний текст «виконується» в уявленні композитора завдяки внутрішньо-слуховому процесу [121, 4–5]. Комунікативність музичного тексту, згідно з висновками Л. Опарик, забезпечується наявністю авторської програми, налаштованої на сприймання слухачем певних смислів. Утім, важливим складником музично-комунікативного процесу дослідниця визначає комунікативну програму виконавця, яка уможливорює «трансформацію об'єктивно-акустичного» початку до суб'єктивно-сміслового», створюючи безпосередньо «ситуацію музичного спілкування» [121, 5]. Така трансформація забезпечується суб'єктивним розумінням смислів через інтерпретацію виконавцем тексту і контекстів та актуалізацію суб'єктивно-емоційних чинників його сприйняття. У результаті означених процесів, у реальному часі ситуації музичного спілкування, «емоційно-суб'єктивні фактори виконавського самовираження породжують відповідну експресію музично-виконавського висловлювання» [121, 10]. У зв'язку з цим музично-комунікативний процес, який передбачає виконавсько-емоційну саморефлексію, має розглядатися як такий, що, за висловом Л. Опарик, «...породжує процеси *автокомунікації* в музично-мовленнєвому самовираженні інтерпретатора» (курсив Ч. Є.) [121, 10].

Таким чином, художня комунікація є процесом, у якому комунікатор, здійснюючи рефлексію емоційного розуміння художньої інформації, транслює таку інформацію у власній інтерпретації, відтворюючи певний вплив на емоційну сферу реципієнта. У такий спосіб реалізується *художньо-комунікативна функція* художньо-емоційного досвіду, яка забезпечує процес сприйняття та досягнення емоційних смислів музичного твору.

Звернемо увагу, що таке досягнення в музично-перцептивному процесі реалізується як багатомірний наскрізний процес, що розгортається на ґрунті оцінювання музичної інформації та актуалізації елементів художньо-емоційного досвіду. Як зазначає Лу Чен, процес сприйняття та аналізу художніх творів неодмінно є пов'язаним з оцінюванням атрибутів мистецької мови як чинників активізації певних перцептивних, аналітичних тощо етапів сприйняття [88, 19]. Розглядаючи функціональне значення такого оцінювання крізь призму фахової музично-інструментальної підготовки, авторка звертає увагу на те, що даний процес є основою ідентифікації в музично-інтонаційних паттернах певного «художньо-смыслового та художньо-комунікативного» навантаження [88, 104].

Слід звернути увагу, що значним є доробок китайських учених, присвячений дослідженню оцінювальної функції емоційного досвіду. Так Хуан Лін та Чжу Сюелян розглядають оцінювання музики за допомогою емоційного досвіду як процес, що уможливорює духовне та естетичне задоволення в музично-перцептивному процесі [300; 287]. Сонг Ванглан розглядає освітній потенціал діяльності щодо оцінювання художньо-музичної інформації в контексті збагачення емоційного досвіду, що, за твердженням автора, в цілому, сприяє розвитку музично-фахових здатностей студентів [282].

Цай Дунфен звертає увагу на те, що, оскільки сутність музики складає відображення емоцій, а основу музичного сприйняття – переживання емоцій, у основі розуміння музики слід визначити процес її оцінювання крізь призму емоційного досвіду [295]. Подібну думку висловлює Лю Лі. Автор вважає, що саме

в процесі оцінки музики реципієнт, з одного боку, отримує емоційний досвід, а з іншого, спирається на вже накопичений досвід, осягаючи внутрішній сенс найтонших градацій музичних емоцій [278].

Ляо Хун'янь звертає увагу на слухний аспект резонансності емоцій, виражених у музиці та емоцій, які відчуває індивід у процесі музичного сприйняття, актуалізуючи феномен гетерогенності художньо-емоційного відгуку [283]. Аналізуючи в означеному контексті музично-перцептивний процес, Го Бінчжуо звертає увагу на те, що, у певному сенсі, процес оцінювання музики – це процес емоційного переживання, в якому вступають у взаємодію елементи емоційного досвіду слухача та музично-емоційні конотації, що містяться у творі [283]. У свою чергу, Чжан Лунцін підкреслює, що осягнення музичних конотацій у процесі оцінювання музично-емоційної інформації вимагає від індивіда мобілізації як емоційного, так і гностично-когнітивного ресурсів, останній із яких складається з музично-теоретичних, музично-історичних тощо знань [285].

Отже, учені увиразнюють значущість оцінювальної функції емоційного досвіду як такої, що лежить у самій основі сприйняття та розуміння музики. При цьому, як зазначає Лу Чен, основним критерієм такого оцінювання стає відповідність виявлених конотацій певним когнітивним шаблонам зіставлення елементів музичної мови з художніми смислами [88, 19].

Таким чином, процес оцінювання музично-виразних феноменів, заснований на актуалізації художньо-емоційного досвіду, є пов'язаним із когнітивним аналізом художньо-виразної музичної інформації та передбачає актуалізацію гностичного ресурсу особистості. Такий ресурс, як це слушно відзначає А. Линенко, накопичується в процесі аналізу мистецьких творів. Зокрема, досліджуючи проблему застосування герменевтичного підходу в контексті підвищення якості підготовки майбутніх учителів музики, вчена доходить висновку, що в основі герменевтичного аналізу лежить розуміння, як процес «...присвоєння знання й перетворення його на структурну частину психологічного механізму, який регулює діяльність» [83, 56].

Засновуючись на висновках ученої, уточнимо, що оцінювання, як елемент навчально-фахової діяльності майбутніх учителів музики, ґрунтується на знаннях, що отримуються в результаті аналізу музичних творів та накопичуються в досвіді. Комплекс таких знань включає в себе інформацію щодо засобів виразності музичної мови, які, актуалізуючи художні емоції, уможлиблюють дескриптування певних художньо-контекстуальних смислів. На основі визначеного звертаємо увагу на *оцінно-когнітивну* функцію художньо-емоційного досвіду, реалізація якої передбачає конотативне оцінювання музично-виразних паттернів на предмет їх відповідності наявним у досвіді еталонам дескриптування емоційних смислів музики.

Отже, як показує аналіз наукових досліджень, художньо-емоційний досвід є феноменом, який виконує в музично-перцептивному процесі низку функцій, серед яких:

- ✓ *оцінно-когнітивна*, яка забезпечує процес дескриптування художньо-емоційних смислів музики шляхом оцінювання відповідності елементів музичної мови еталонам співвіднесення художньої виразності музики та певних емоційних переживань;
- ✓ *інтегрально-конвергентна*, реалізація якої уможлиблює контекстну актуалізацію уявлень інших видів досвіду, що сприяє формуванню відповідних елементів художньо-емоційної сфери;
- ✓ *художньо-комунікативна*, яка уможлиблює художнє спілкування через інтерпретацію та трансляцію художніх смислів, осягнених крізь призму актуалізації художньо-емоційного досвіду.

Реалізація наведених функцій художньо-емоційного досвіду забезпечує процес формування художньо-емоційної сфери особистості, як ментального конструкту, який охоплює репрезентації інших видів досвіду, що уможлиблює дескриптування, контекстне осягнення та трансляцію художньо-емоційних смислів музичного твору. Результат означених процесів наочно представлено на рис. 1.2. (стор. 61)

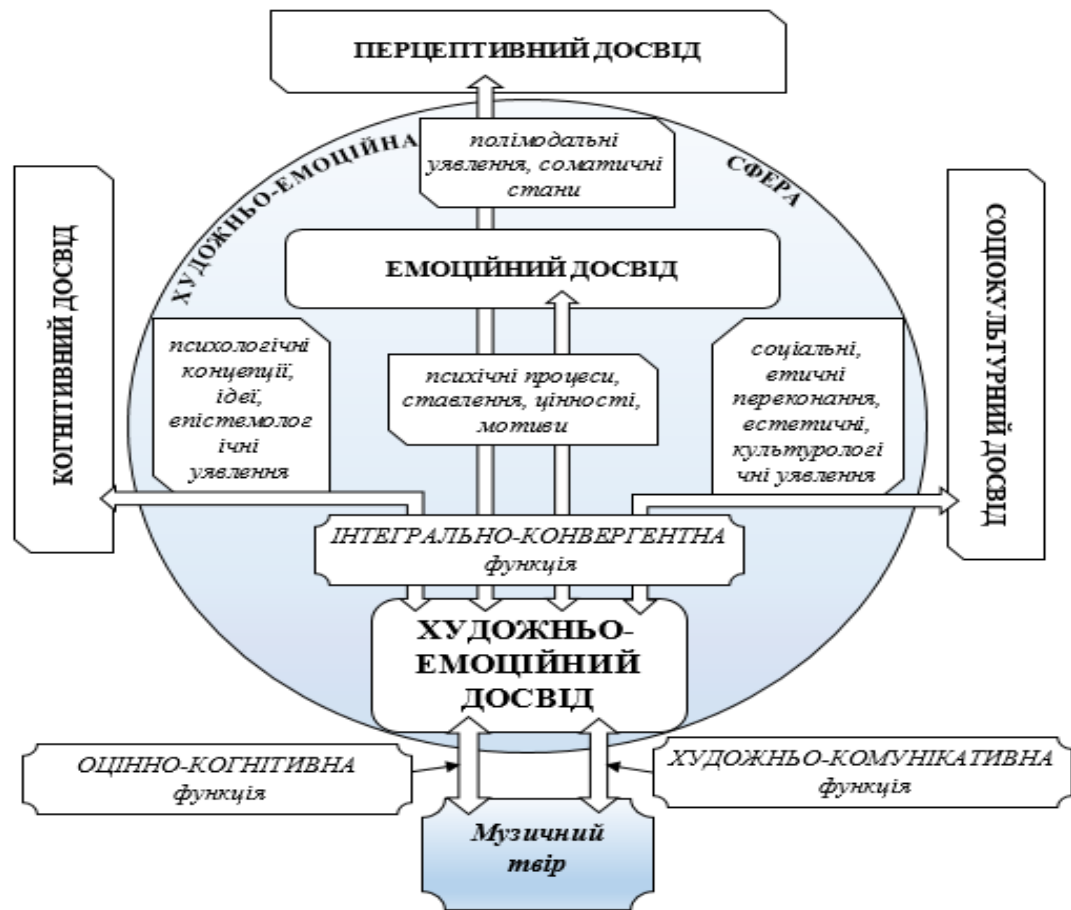


Рис. 1.2. Функціонування художньо-емоційного досвіду

Як бачимо на рисунку, художньо-емоційний досвід зумовлений наявністю когнітивного, перцептивного та соціокультурного досвіду. Останні набуваються як в реальному житті, так і в процесі сприйняття творів мистецтва. Сприйняття творів мистецтва може здійснюватися спонтанно, опосередковано, а може, й цілеспрямовано. Цілеспрямований процес сприйняття художніх творів є основним професійно-процесуальним конструктом музично-освітнього процесу. В його межах художньо-емоційний досвід може формуватись ефективніше й мати професійну, фахову ознаку. Відчуття-переживання-розуміння музичних/художніх феноменів зумовлено як суб'єктивними чинниками, до яких можна включити індивідуальні творчі здібності, вміння комбінувати й порівнювати, уявляти, фантазувати, так і об'єктивних. До об'єктивних чинників можна віднести насамперед факт наявності

фахової мистецької підготовки та взагалі залучення особистості до соціокультурної сфери в її мистецькому сегменті. Як вказує китайський учений Куанг Лі, музична грамотність може допомогти студентові покращити його здатність оцінювати культуру та мистецтво взагалі [280].

Таким чином, процеси сприйняття, осягнення та трансляції художньо-музичної інформації забезпечуються функціонуванням досвіду відповідного реагування на художньо-музичні події. Такі реакції накопичуються в сукупність еталонів співвіднесення емоцій із мистецькими феноменами та складають зміст унікального конструкту художньо-емоційного досвіду особистості. Атрибутом такого досвіду є художня емоція.

Художня емоція є гетерогенним феноменом, генерація якого уможлиблюється чинником одномоментного сприйняття, переживання й ціннісного осягнення символічної художньої форми мистецького твору, втіленого в ньому емоційного змісту та художньо-ідейного сенсу їх співвіднесення.

На основі проаналізованої літератури уточнюємо феноменологію художньо-емоційного досвіду як явища складного, підпорядкованого індивідуальним властивостям та суспільній адаптованості особистості в культурно-мистецькому середовищі, що концентрує різні види його досвіду й виявляється під час сприйняття творів мистецтва або регулює процес їх творення на основі поєднання художньо-мовних і реально-існуючих образів, символів, подій, цінностей та реакцій.

Сутність поняття *«художньо-емоційний досвід особистості»* уточнюємо як *накопичений обсяг емоційного реагування на події, відображені у творах мистецтва специфічними засобами, які викликають в особистості конгломерат емоційного, когнітивного й оцінного відгуку на основі пережитого та запам'ятованого реагування під час попередніх художньо-перцептивних процесів, що зафіксовані як ментальні репрезентації*. Зазначені процеси характеризуються співвідношенням художніх засобів виразності та певної інформації, які вони відображають. Об'єктивується на основі ідентифікації та систематизації асоціацій

елементів музичної мови на основі традицій дескриптування відповідно до певних жанрів і стилів.

Серед функцій, які виконує художньо-емоційний досвід, конкретизовано оцінно-когнітивну, дієвість якої спрямовано на процес ідентифікації та диференціації емоцій з метою досягнення художньо-емоційного змісту твору; інтегрально-конвергентну, реалізація якої зумовлює актуалізацію та поєднання ментальних репрезентацій інших видів досвіду в цілісне контекстне уявлення щодо художньо-емоційного сенсу твору; художньо-комунікативну, яка відповідає за процеси інтерпретації та трансляції досягнутих художньо-емоційних смислів твору мистецтва.

## **1.2. Функціонально-методична модель взаємозв'язку фортепіанної підготовки та художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва**

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, що визначено у дослідженні як його об'єкт – ситемний, складно-структурований методико-організований процес, спрямований на опанування фаховими компетентностями, відповідними до історико-теоретичного, музично-виконавського, професійно-педагогічного, методичного блоків підготовки, у межах яких здійснюється професійно-ментальне становлення особистості, розвиток творчих якостей, набуття фахового досвіду. З огляду на актуальність набуття знань, умінь, комунікацій та автономності і відповідальності, усі види фахової підготовки скоординовані на досягнення мети – забезпечити її якісну результативність, що розглядається як підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва кваліфіковано здійснювати фахову діяльність зі школярами.

Оскільки фахова діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає сформованість їхньої виконавської компетентності, зосереджуємо дослідницьку увагу на виконавській, зокрема фортепіанній підготовці. Слід зазначити, що фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є

складним багатомірним процесом, який охоплює систему рівнів і стадій музично-теоретично аналітичного, інтерпретаційного, виконавського тощо видів фахово-навчальної діяльності студентів. Якість та результативність такої діяльності є визначальним чинником, що впливає на формування здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва ефективно впливати на процеси сприйняття, художньо-емоційного переживання й осягнення школярами творів музичного мистецтва в педагогічно-інтерпретаційному процесі. Результатом фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва стає їх підготовленість до відтворення цілеспрямованого педагогічного впливу на ментальну сферу школярів взагалі, та на їх художньо-емоційну сферу, зокрема, спрямованого на формування художньо-емоційного досвіду школярів. Визначення сутності та структури такої підготовленості вимагає дослідження функціональних можливостей фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування здатностей згаданих фахівців відтворювати наведений цілеспрямований педагогічний вплив.

Означене зумовило доцільність вивчення праць учених, присвячених різним аспектам фортепіанної підготовки студентів. Зокрема, це дослідження розвитку мислення майбутніх учителів музики у фортепіанному навчанні (О. Бурська [22], В. Буцяк [23], О. Полатайко [130], Чжан Цзе [178]), в яких, зокрема, актуалізовано проблему формування світосприйняття через пізнання музики в процесі художньо-творчого виконання (О. Бурська [22]); упровадження історико-стильового підходу до фортепіанної підготовки з метою стимулювання пізнавальних процесів студентів та формування їх художньо-стильової ерудованості (В. Буцяк [23]) тощо.

В. Буцяк визначає завдання фортепіанної підготовки майбутнього вчителя «... у збагаченні, розширенні художньої компетентності студентів, формуванні естетичного сприймання образів мистецтва, розвитку здатності до творчої самореалізації в процесі інтерпретації музики» [23, 1]. Учена указує на існуючий у практиці перекіс у бік «...вирішення вузько піаністичних завдань» [23, 16].



Дослідниця Ван Бін вказує, що фортепіанне виконавство майбутнього вчителя музики є багатофункціональним, воно спрямоване «...на прилучення учнів до художніх цінностей культури, мобілізацію виконавської підготовки (готовність до різноманітних видів виконавської діяльності), адаптацію виконавця-студента до того або іншого стилю ... та ін.» [24, 78].

Отже якісне фортепіанне виконавство уможливорює адекватність сприйняття та переживання фортепіанних творів, які виконує вчитель музичного мистецтва для використання їх педагогічного впливу на учнів. Багатогранність такого педагогічного потенціалу зумовлена тим, що фортепіанний репертуар є досить широкий за образами, жанрами, видами тощо. Навіть клавіри опер, балетів – фортепіанна версія драматургічного розгортання художніх образів, транскрипції/парафрази фортепіанних творів надають можливість ознайомитися з творами інших жанрів. Художньо-образна гама фортепіанного репертуару також достатньо широко представлена у світовій скарбниці фортепіанних творів: це образи, що близькі дитячому світу; світу дорослої людини; відображення картин природи, історичних подій тощо. Тобто фортепіанний репертуар відбиває усі складні емоції людини, яка вона переживає у різні часи свого життя та різних життєвих реаліях.

Серед праць, у яких учені вивчають засоби оптимізації фортепіанної підготовки в напрямі підвищення технічно-виконавських компетентностей майбутніх учителів музики (Ван Бін [24], Л. Котова [74], Сюй Фейфей [163], Шугуан [196]), у контексті дослідження вельми слушними виявилися наукові надбання Ван Бін, яка дослідила виконавські вміння як фахово-функціональну систему, що забезпечує майбутніх учителів музичного мистецтва здатністю здійснювати художньо-інтерпретаційну діяльність, спрямовану на особистісно-творчий розвиток школярів [24, 17]. Дотичними виявилися, також, розвідки Л. Котової, яка вивчала аспекти емоційної саморегуляції в межах дослідження емоційної стійкості, як чинника інструментально-виконавської надійності [74, 9].

Для розкриття художнього контексту твору під час його презентації школярам, учитель має володіти певним обсягом умінь, навичок, власного досвіду. У контексті зазначеної в дослідженні проблеми слухними є розвідки вчених, присвячені педагогічній комунікації в мистецько-освітньому процесі (О. Пруднікова [133], Н. Соболю [158]). Так, О. Прудніковою доведено, що розвиток здатностей емпатії та саморефлексії позитивно впливає на формування вмінь педагогічного спілкування, яке, у свою чергу, є визначальним чинником забезпечення ефективності музично-освітнього процесу [133, 16–17].

Н. Соболю торкається проблеми формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки, досліджуючи функціональність даного феномену на інтерперсональному та художньо-образному рівнях художньо-комунікативного процесу. Власне феномен художньо-творчої толерантності, за Н. Соболю, проявляється в усвідомленому, кропіткому ставленні до суб'єктів та об'єктів художньої комунікації – митців, виконавців, художніх образів, учнів тощо [158, 14].

У дисертації О. Полотайко досліджується формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. У даному контексті вченою приділено увагу феномену «вербального інтерпретування художніх цінностей», що він потрактовується авторкою як «переклад змісту художніх явищ на вербальну мову» [130, 15]. Отже, О. Полотайко увиразнює роль образного мислення в процесі художньо-педагогічної інтерпретації, яку вчена розглядає як «результат емоційно-інтелектуального пізнання твору мистецтва та вербалізації смислу художнього образу з морально-етичним спрямуванням в умовах педагогічної діяльності» [130, 16].

Чжен Цзе приділяє увагу проблематиці формування вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів у фортепіанній підготовці вчителів музики, серед яких, зокрема, увиразнює роль аналітичних, пізнавальних, комунікативних та

виконавських умінь у контексті підготовленості майбутніх учителів до пізнання й усвідомлення художньо-музичної інформації [178, 17].

У дослідженні Ши Цзюнь-бо доведено, що фортепіанна підготовка в педагогічних вишах володіє значним потенціалом щодо формування мистецької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. При цьому, власне, мистецька компетентність досліджується в праці Ши Цзюнь-бо як «здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя та надбання світової культури» [192, 17]. Означене, за твердженням автора, передбачає досягнення жанрово-стилістичних, художньо-образних тощо рис музичних творів у спрямуванні на їх актуалізацію в майбутній професійній діяльності з метою художнього виховання школярів [там само].

Інтерес представляють праці вчених, присвячені проблемам виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано, зокрема, в контексті формування виконавської культури (Н. Згурська [58], Лі Данься [85], Лу Чен [88], Люй Цзін [91], А. Михалюк [100], Ю. Тарчинська [164]). Учені окреслюють шляхи оптимізації процесу фортепіанної підготовки, конкретизуючи методи формування концертно-виконавської (Люй Цзін [91]) та фахової (Н. Ашихміна [6]) компетентностей; або конструюючи методологію даного процесу на засадах актуалізації традицій українського фортепіанного мистецтва (Лі Воєвідко [34], А. Михалюк [100]).

На процес збагачення художньо-емоційного досвіду в процесі фортепіанної підготовки впливає певна множина чинників, про що свідчать різні аспекти досліджень зазначеної проблеми, зокрема: методично-спрямована самореалізація (Лю Сянь [89]); музично-просвітницька діяльність (О. Мельник [96]); рефлексивні вміння (Мінь Шаовей [101]); мотивація школярів до навчання гри на фортепіано (І. Ростовська [144]); мотивація майбутніх учителів до вивчення сучасної фортепіанної музики (А. Скопич [156]), музично-стильові уявлення (О. Щербініна [198]), художньо-сміслові уявлення (Лі Ює [87]), готовність до виконавсько-

інтерпретаційної діяльності (Чень Бо [174]), здатність та уміння емоційної саморегуляції та виконавського самоконтролю (А. Гринченко [44]) тощо.

У дослідженні Бай Біня [9] наведено думку, що на художньо-емоційний аспект виконання значний вплив мають звуко-тембральні уявлення. Вони виникають на основі розвинення тембрального слуху. Разом з тим, як вказує дослідник, певна «...перцептивна узагальненість, навіть стереотипність фортепіанного тембру...» «...залишає питання тембральної різнобарвності фортепіано для фахівця з дуже тонким музичним відчуттям та високим професіоналізмом» [9, 49]. Тембральність інтерпретації фортепіанних творів відноситься до засобів художньої виразності, які застосовує виконавець. Разом з тим, цей аспект потребує високої майстерності та сполучається з іншими засобами, зокрема педалізацією, звуковидобуванням, володінням піаністичним туше тощо. Виконавець не буде підходити до застосування зазначених засобів раціонально, оскільки цей процес виникає на перетині натхнення та майстерності. На відміну від оркестрових інструментів фортепіано має обмежені тембральні можливості. «Найбільше, чого може досягти піаніст відносно забарвлення звуку, можна порівняти з тим, що художники називають «монохромністю»... але вправний виконавець зуміє розчленувати темброву фарбу на нескінченну кількість і різноманітність відтінків» [9, 41, 37]. Звукові характеристики фортепіано пов'язані з забарвленням регістрів. Дану особливість слід враховувати під час навчання гри на фортепіано. Тільки на асоціативному рівні піаніст може уявити тембровий звук інших інструментів, та домислити його оркестрове втілення на фортепіано, що досягає рівня виконавської майстерності.

Виконавська майстерність у музикантів завжди є гармонією розуму, почуття, художньо-інтерпретаційного досвіду та художньо-технічної здатності до їх втілення у кожному новому творі, який виконується. Як вказує Бай Бінь, «...звуко-тембральні уявлення у фортепіанній підготовці студента – творчий внутрішньо-перцептивний процес і результат, передумова художньо-ціннісного ставлення до звукових еталонів

інтонацій-образів у виконавській інтерпретації» [9, 179]. Ці уявлення – результат «...переробки знань про тембральність та внутрішньої апперцепції їх звукового еквіваленту в досвід, якій стає передумовою художньо-ціннісного ставлення до звукового колориту музичної інтонації під час виконавської інтерпретації твору» [9, 57].

Окрім тембрального слуху з художньо-емоційним процесом фортепіанного виконавства кореспондується й художньо-інтелектуальний процес. Це є закономірним творчим виконавським явищем, що гармонізує емоційне та раціональне, чуттєве та пізнавальне. Атрибутом художньо-інтелектуального процесу фортепіанного виконавства у дослідженні Лі Ює виступають художньо-сміслові уявлення. Дослідниця характеризує їх як «...процес і результат художнього втілення у виконавстві образних, інтуїтивних та пізнавально-пошукових розвідок, що у цілісній системі виконавської роботи над твором формують внутрішньо-перцептивний еталон його звучання відповідно до основної смислової ідеї» [87, 8-9].

До осмислення такої гармонізації слухним вважаємо навести типи музичного висловлювання, наведені у дослідженні О. Потоцької, а саме: риторичний (rhetoric), раціоналістичний (rationality), романтичний або емоційний (emotional), сенсуалістичний (sensual) [131]. Цей аспект має методичний потенціал щодо вибору репертуару для майбутніх учителів музичного мистецтва, які мають певні недоліки. Зокрема, відомо, що китайські студенти малоемоційні, отже їм доцільно обирати репертуар романтичний, що зумовлює емоційне проникнення в образ та його виконавську інтерпретацію. Так само слухним будуть твори стилю імпресіонізму, що володіють та потребують водночас сенсуалізованого типу інтерпретації.

Емоційно-експресивні інтонації – це інтонації життєвих емоцій людини: інтонації подиху, хвилювання, споглядального спокою тощо, які закріпилися в музиці у вигляді мелодійних, ритмічних, фактурних оборотів. Це зрозумілі на інтуїтивному рівні інтонації – особистісні переживання внутрішнього стану і світу

людини. Наприклад, інтонації: глибокого смутку і туги (Музичний момент №1 С. Рахманінова, Мелодія М. Скорика), романтичний порив емоцій в музиці Р. Шумана, теплота і проникливість інтонацій П. Чайковського тощо.

Типи висловлювання, на які вказує О. Потоцька, актуалізують проблему виконавського інтонування під час гри на фортепіано. Так дослідниця Лу Чен [88] аналізує функціонування музично-інтонаційного комплексу та визначає в ньому «інтонаційно-артикуляційний сегмент», відповідно до якого мають формуватися вміння музично-виконавської артикуляції. Звертаємо увагу, що дослідниця обґрунтували такі функції зазначеного комплексу умінь: комунікативна, емоційно-розвивальна, пізнавальна, художньо-образна [88, 7]. Погоджуючись з авторкою, вкажемо на слухність визначених функцій та їх відповідність фортепіанній підготовці у цілому, яка здійснюється в різних видах освітнього процесу, де задіяними є виконавські уміння гри на фортепіано. Таке твердження пояснюється тим, що «...артикуляція як одиниця інтонаційного комплексу стає оперантом музичного/художньо-образного мислення та стимулює музично-інтелектуальні процеси» [88, 7], будь то сольний виступ, ансамбль, або концертмейстерська виконавська діяльність.

Емоційно-образні характеристики властиві і темпо-ритму. Про це вказує Вей Сімін, яка застосовує поняття часово-просторового континууму та музичного часу і проектує їх на процес фортепіанного виконавства [27, 9]. Відчутті музичного часу, за поясненнями Вей Сімін – «це професійна здібність музиканта тонко відчувати коливання музичної інтонації, її пульсацію, перебіг звучання та незвучання, дотримуючись художньої вимоги стосовно темпу та метро-ритму музичного тексту твору» [27, 16].

Найбільш складно у фортепіанному виконавстві володіти саме музичним часом, оскільки емоційний стан виконавця нерідко буває некерованим. На це вказує і дослідниця А. Гринченко [44]. У зв'язку з цим, дослідниця актуалізує проблему виконавського самоконтролю. Цікаво, що проблема володіння власними емоціями

була поставлена ще за часів стародавнього Китаю, Індії, Греції, де цей процес визначався як уміння «перемагати себе» [44, 7]. Процес виконавського самоконтролю відіграє важливу рефлексивну функцію фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у цілому.

Усі зазначені виконавські якості, вміння, здатності стосуються різних видів фортепіанного виконавства, які враховані у цілісній системі фортепіанної підготовки, спрямованої на досягнення майбутніми вчителями музичного мистецтва підготовленості до компетентного та кваліфікованого застосування фортепіанного виконавства для вирішення різноманітних професійно-педагогічних завдань. До таких видів відноситься й концертмейстерська підготовка.

За уточненням Фу Сяоцзін [167], концертмейстерська підготовка майбутнього вчителя музики – «...самодостатній складно-інтегрований комплекс, який є процесом і результатом формування фахових якостей, опанування спеціальними виконавськими вміннями для здійснення функціональних завдань музичного супроводу у різних формах творчої взаємодії та художнього діалогу з іншими учасниками музично-педагогічного та інтерпретаційно-виконавського процесів» [167, 8-9]. Зазначене підкреслює діалогічність процесу фортепіанного, зокрема концертмейстерського виконавства та актуалізує значущість комунікативної функції. Вказуючи на багатофункціональність концертмейстерської підготовки дослідниця відзначає «виконавську мобільність, педагогічно-комунікативні якості, художньо-стильову орієнтацію, педагогічну спрямованість інструментальної, зокрема фортепіанної підготовки» [167, 8-9].

Педагогічна спрямованість фортепіанної підготовки передбачає компетентність у застосуванні виконавської гри на фортепіано в роботі зі школярами. Для цього в освітній процес включаються твори так званого «шкільного репертуару». Це стає якісним засобом формування у майбутніх учителів уявлень про різноплановість майбутньої роботи зі школярами. Такий репертуар фокусує увагу «...на цих творах як на певних музичних зразках майбутньої педагогічної

діяльності» [141, 166]. Однак, як слушно вказує В. Ревенчук, «...що включення до навчальної програми шкільного репертуару само по собі, на жаль, не допомагає студентам у професійній орієнтації» [141, 166]. Це пояснюється тим, що студенти умотивовані на розв'язання вузько виконавських завдань. Отже, мотиваційна функція фортепіанної підготовки передбачає не лише вектор на власну самореалізацію, а й на педагогічний вплив на школярів засобом якісного виконання творів.

Вивчення фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як системного явища в працях О. Щербініної [199] та Н. Мозгальнової [103] дозволило усвідомити потенціал оптимізуючого педагогічного впливу на згаданий процес з метою збагачення художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва змістом, функціональним щодо формування такого досвіду в школярів. Так, Н. Мозгальновою визначено, що якість інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики підлягає оптимізації шляхом здійснення цілеспрямованого впливу на «зміст, структуру, форми й методи навчання, створення оптимальних умов для їх раціонального використання та організації креативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в інструментальному класі» [103, 12]. Дотичний до контексту дослідження емоційно-вольовий компонент фортепіанно-виконавської підготовки, вчена розглядає як такий, що відповідає за мотивацію та ставлення студентів-музикантів до фахового навчання [103, 16]. Також Н. Мозгальновою розглянуто функції виконавської діяльності в процесі фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики та, зокрема, комунікативну функцію як таку, що відповідає за художнє спілкування та співпрацю в мистецькому навчанні на основі творчості [103, 11].

Отже, фортепіанна підготовка системно забезпечує формування професійно-фахових здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва, функціональних у контексті виконання певних завдань музично-освітнього процесу щодо художнього,



особистісного, творчого тощо розвитку школярів. Серед таких функцій увиразнимо значущість:

- ✓ гностично-когнітивної функції, яка відповідає за набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва обсягу музично-теоретичних, культурологічних, методично-аналітичних тощо знань, умінь і навичок, які становлять епістемологічне підґрунтя процесів інтерпретації в межах художньої комунікації;
- ✓ мотиваційно-ціннісної функції, яка відповідає за формування мотивації студентів до творчого осягнення феноменів музичного мистецтва (музичної мови, засобів виразності, художніх контекстів тощо) та трансляції набутих переконань, вражень і ставлень у майбутній професійній діяльності з метою особистісно-творчого розвитку школярів;
- ✓ рефлексивно-творчої функції, яка відповідає за формування саморегуляційних, самопроектувальних, емпатійних здатностей і праксеологічних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва, які забезпечують процеси інтерперсональної художньо-творчої взаємодії в мистецько-освітньому процесі.

Цілеспрямований педагогічний вплив на процес реалізації наведених функцій уможливорює формування художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, функціонального щодо формування такого досвіду в школярів. Означений вплив полягає у спрямуванні фортепіанної підготовки на формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до інтерпретації музичних творів у контексті осягнення та трансляції їх художньо-емоційного навантаження, дескриптованого в результаті аналізу семантичних, стильових, жанрових тощо особливостей музики. Обізнаність, яка формується в результаті такого осягнення, забезпечує майбутніх учителів музичного мистецтва вміннями добору емоційно-виразного, художньо-змістовного репертуару та ілюстративного музичного матеріалу; складання слухних вербально-педагогічних наративів, із

застосуванням яскравих метафор і проникливих порівнянь тощо, що, в цілому, сприяє генерації глибинних художньо-емоційних переживань школярів. Означені переживання через усвідомлення та збагнення художньо-методологічних, культурологічних, психологічних передумов творення, призводять до формування відповідних асоціативних уявлень. У наших попередніх публікаціях було доведено, що повторювання таких реакцій сприяє формуванню стійких асоціацій, які поступово, через рефлексію власних вражень і переживань, впливають на вироблення усвідомлених ставлень і переконань, що складають зміст художньо-емоційного досвіду школярів [185].

Декларуючи функціонально-методичний взаємозв'язок фортепіанної підготовки та художньо-емоційного досвіду, розглянемо функціональність останнього саме в методичній площині. Як було теоретично обґрунтовано у попередньому підрозділі, художньо-емоційний досвід, що здебільшого об'єктивується у перцептивних процесах сприйняття/спілкування з творами мистецтва, виконує оцінно-когнітивну, інтегрально-конвергентну та художньо-комунікативну функції. Розглянемо їх докладніше крізь призму музично-педагогічного процесу та в проєкції взаємозв'язків з функціями фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Художньо-емоційний досвід як ментальний конструкт, зміст якого складають еталони емоційного реагування на «художні події» (Цюй Ліян [286]) музичного твору, у їх конотативному співвіднесенні з певними художньо-виразними музичними патернами, набувається під час сприймання індивідом творів музичного мистецтва. Означений процес, як такий, що є пов'язаним із процесами вироблення емоційних реакцій, їх подальшим аналізом та систематизацією, зумовлений низкою психофізіологічних (темпераменту), когнітивних (мислення, пам'ять) і перцептивних (музичне сприйняття тощо) особливостей індивіда, що підтверджується дослідженнями з погляду нейрофізіології (Н. Бехтерева [14], Н. Данілова [47], П. Сімонов [154]) та психофізіології (Е. Ільїн [60; 61], О. Кокун

[71], В. Кроль [75]). Зокрема, вченими доведено, що перебіг процесу емоційного переживання детермінується властивостями вищої нервової діяльності індивіда, функціонування якої обумовлене певними психологічними (темперамент, домінування певної репрезентативної системи, досвід) та фізіологічними (віковими, вегетативними) характеристиками індивіда.

Виходячи з розуміння художньо-емоційного досвіду особистості як накопиченого обсягу емоційних реагувань на художні події музичного твору, визначимо, що процес набуття такого досвіду кореляційно детермінується індивідуальними психологічними та фізіологічними властивостями індивіда. Дослідження вчених доводять, що в процесі фахової діяльності вчитель музичного мистецтва має враховувати особливості сприйняття й мислення школярів, зумовлені певними нейробіологічними (В. Грун, Ф. Раушер (W. Gruhn, F. Rauscher) [221]), психологічними (Д. Харгрівс, Н. Маршалл (D. Hargreaves, N. Marshall) [223; 224]) та віковими (С. Халлам (S. Hallam) [222]) чинниками.

Означене підтверджується практикою музично-педагогічної діяльності. Зокрема, очевидним є те, що сприйняття та емоційне реагування на твори музичного мистецтва залежать, насамперед, від психологічних особливостей школярів, їх темпераменту, ціннісних ставлень тощо. Так, учні, в яких домінує сангвінічний тип темпераменту, відчувають більш щирі емоції стосовно музики жвавого, рухливого характеру. Утім, школярі, схильні до меланхолії, більш глибоко переживають твори, які можливо характеризувати як роздумливі, філософські тощо. Досліджуючи проблему формування позитивного ставлення школярів до творів музичного мистецтва, І. Левицька доводить, що в даному контексті принципово важливим є враховувати актуальний обсяг «соціокультурного досвіду особистості», «суб'єктивний рівень відчуттів, що виникають на рівні суб'єктивного сприйняття музики», індивідуальні «уяву, інтуїцію та асоціативний ряд» школярів тощо [79, 186].

Значний вплив на інтенсивність та глибину емоційного переживання школярів відтворює чинник їх вікової приналежності. Розглядаючи методичні аспекти організації музично-освітнього процесу, В. Черкасов звертає увагу, зокрема, на зумовленість музичних уподобань школярів особливостями актуальної стадії їх вікового розвитку. Учений зазначає, що для «...молодшого шкільного віку характерним є інтерес до природи, тварин, казкових героїв, що зумовлює доцільність застосовування в якості дидактичного матеріалу програмної музики з фантастичною тематикою, мініатюр, які яскраво зображують картини природи тощо» [175, 270]. Школярі середнього шкільного віку «...більш схильні емоційно реагувати на відображення в мистецьких творах міжособистісних стосунків, що уможлиблює стимулювання їх емоційного відгуку шляхом звернення до творів романтизму та класицизму» [175, 335]. Оскільки емоційне сприйняття старшокласників детермінується когнітивно-ціннісним аналізом музичної мови, стимулювання їх емоційних реакцій має будуватися на «...контекстній актуалізації соціальних, історичних подій, що супроводжували творення, з подальшим ціннісним аналізом таких реакцій у співвіднесенні з елементами музичної лексики та семантики» [175, 361].

На основі визначеного в межах дослідження потрактування художньо-емоційного досвіду особистості, а також актуалізованого чинника значущості психолого-фізіологічних властивостей індивіда в музичному сприйнятті, визначимо, що художньо-емоційний досвід школярів – це індивідуально-психологічне утворення, що характеризує якість і адекватність реагування на твори мистецтва, їх художні образи на основі накопичених переживань і зіставлень засобів виразності художньої мови та реалій, що відповідає віковим властивостям та сформованим образним уявленням школярів. Цілеспрямоване формування художньо-емоційного досвіду школярів вимагає відповідної підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до означеного процесу.

Утім, у контексті дослідження необхідним є визначення специфіки професійно-фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зорієнтованої на формування здатностей згаданих фахівців здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив на емоційну сферу школярів. Зокрема, уваги потребує підготовка до збагачення емоційної сфери школярів еталонами співвіднесення художньо-емоційних переживань із певними музично-виразними патернами. Означений процес підлягає вивченню як такий, що реалізується шляхом актуалізації ролі музики як джерела емоційного впливу на особистість дитини в процесі музично-педагогічної інтерпретації.

Звернемо увагу, що музично-педагогічна інтерпретація характеризується істотністю включення виконавсько-педагогічної складової, яка охоплює стадії осягнення вчителем художньо-емоційного змісту твору та генерації виразного музичного висловлення, спрямованого на створення художнього-емоційного відгуку в школярів. Як зазначає Дуань Бінцін, виконавський процес є невід'ємним атрибутом педагогічної інтерпретації, адже «...тільки живе виконання дозволяє переконливо висловити музичні емоції та зробити художні образи достатньо «живими та правдивими» для того, щоб викликати емоційне переживання в учнів» [291].

Отже, значущості набуває спрямованість педагогічної інтерпретації на виклик автентичного художньо-емоційного переживання в школярів. Така спрямованість забезпечується виконавсько-педагогічним ілюструванням та створенням відповідного вербально-нарративного супроводу. Наведене актуалізує значущість виконавського складника та доводить необхідність наявності відповідної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Оскільки провідною формою художньо-ілюстративного музикування в освітньому процесі є фортепіанне виконання музичних творів, актуальності набуває проблема відповідного рівня фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики. Зокрема, такі її аспекти, як орієнтування у фортепіанному репертуарі в контексті реалізації емоційно-розвивального потенціалу

музики, в естетико-смакових уподобаннях учнів різних вікових груп, складанні образних, художньо-емоційно виразних наративів до музичних вірців, підкріплених слухними біографічними фактами та аналогіями з «...життєвими реаліями з метою наближення художнього образу твору до життєвого досвіду школярів» тощо [185].

Таким чином, формування художньо-емоційного досвіду школярів у музично-освітньому процесі засноване на здійсненні вчителем педагогічного впливу на емоційно-рефлексивний аспект музичної перцепції. Здійснення такого впливу передбачає наявність у педагога здатності актуалізувати власний художньо-емоційний досвід під час художньої комунікації та, одночасно, скеровувати процеси, пов'язані з функціонуванням художньо-емоційної сфери школярів. Сутність означеної здатності розглянуто в дослідженні Г. Ніколаї та співавторів як феномен «мистецького синтезу когнітивних та емоційних психічних процесів під час прямого або опосередкованого спілкування з творами мистецтва» [114, 22]. У даному контексті вчені підкреслюють важливість розвитку «...активності й операційності художнього мислення» майбутніх учителів, їх «умінь оперувати образами, музичними інтонаціями, що символізують ті або ті художньо-інформаційні коди» з метою набуття ними вміння «...відчувати образ твору, адекватно переживати закладену в ньому емоцію...», щоб сприяти виникненню автентичного емоційного відгуку в школярів у музично-перцептивному процесі [114, 22].

Отже, формування художньо-емоційного досвіду пов'язано з процесом здійснення впливу на емоційну сферу особистості. Звернемо увагу, що здатності й уміння, що уможливають такий вплив, на сучасному етапі розвитку наукової думки, досліджуються в контексті функціонування емоційного інтелекту. У праці П. Соловея та Дж. Меєра (P. Salovey, J. Mayer [254]), у якій ученими було виведено засадничі положення даної концепції, емоції розглядаються як «...організовані реакції, що перетинають кордони багатьох психологічних підсистем, включаючи фізіологічну, когнітивну, мотиваційну й досвідну» [254, 186]. У межах даної концепції емоційний відгук вважається таким, який можна усвідомлено

ідентифікувати та піддавати когнітивному аналізу з метою збагачення досвіду шаблонами емоційних корелятивів феноменів комунікативного процесу. Науковцями було встановлено, що такий досвід сприяє формуванню соціально-адаптивних особистісно-психологічних механізмів. Як зазначають П. Соловей та Дж. Меєр (P. Salovey, J. Mayer [254]), емоційний інтелект відповідає за здатності контролювати, насамперед, власні емоції, розрізняти їх, «маркувати та поєднувати в символічні коди» й використовувати цю інформацію, щоб направляти своє мислення та дії [254, 189]. Утім, про розвиненість емоційного інтелекту свідчить уміння, також, розуміти та спрямовувати емоції інших. За висновком учених, означене уможлиблюється завдяки емпатії – «здатності розуміти почуття іншої людини та наново пережити його самостійно» [254, 194]).

Таким чином, П. Соловей та Дж. Меєром було визначено, що емоційний інтелект функціонує на двох рівнях:

- ✓ внутрішньоособистісному (виявлення та ідентифікація емоцій для самопізнання);
- ✓ міжособистісному («здатність контролювати настрої та темперамент інших людей і використовувати такі знання для прогнозування їх майбутньої поведінки») [254, 189].

У новітніх дослідженнях емоційного інтелекту вчені конкретизують певні його види, які проявляються низкою здатностей і вмінь. Зокрема Д. Піснер та співавтори (D. Pisner, et al. [249]) вирізняють емпіричний і стратегічний (курсив Ч. Є.) види та з'ясовують, що, зокрема, розвиненість емпіричного виду емоційного інтелекту підтверджується наявністю здатностей:

- ✓ сприйняття емоцій (проявляються вміннями визначати емоційний контент у виразах обличь, ландшафтах, творах мистецтва тощо);
- ✓ фасилітації емоцій (проявляються вміннями визначати, «які настрої можуть бути корисними для успішного реагування на різні соціальні ситуації, а також порівнювати різні емоції в різних ситуаціях») [249, 256].

У свою чергу, розвиненість стратегічного виду емоційного інтелекту, яка ґрунтується на здібності визначати сенс емоційної інформації, характеризується наявністю здатностей:

- ✓ розуміти емоції (проявляються вміннями диференціювати емоції за ступенем їх специфічності та розкласти багатомісні емоції на комбінації простих);
- ✓ управляти емоціями (проявляються вміннями здійснювати самоврядування й соціальне управління через регуляцію емоційних станів шляхом саморефлексії та актуалізації емпатії) [249, 256].

Імплементация надбань концепції емоційного інтелекту до площини мистецької освіти окреслює два напрями інтенційної спрямованості змісту художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музики, що зумовлюють його функціональність щодо формування такого досвіду в школярів.

Перший напрям – інтроверсивний, який передбачає спрямованість на розвиток власних здатностей ідентифікації та диференціації художніх емоцій та накопичення патернів усвідомлення асоційованості певних художніх феноменів із відповідними емоційними реакціями. Такі патерни, за умов цілеспрямованого розвитку в процесі емоційно-когнітивної рефлексії художньо-комунікативних процесів, формуються в еталони художньо-емоційного реагування на емоційну виразність певних музично-мистецьких феноменів.

Другий напрям – екстраверсивний, який відповідає за художньо-інтерпретаційні здатності контекстного розкриття емоційного змісту музичного твору та педагогічно-творчі методичні вміння стимулювання школярів до переживання гетерогенних художніх емоцій у музично-освітньому процесі.

Звернемо увагу на те, що екстраверсивна спрямованість ґрунтується на інтроверсивній, адже стратегічне спрямування емоцій інших потребує певної «емоційної грамотності» – обізнаності щодо аспектів процесу емоційного переживання, заснованої на самопізнанні. Отже, ідентифікуючи переживання художніх емоцій у музично-комунікативному процесі, аналізуючи процеси їх



виникнення й функціонування, майбутній учитель музичного мистецтва набуває художньо-емоційного досвіду. Зміст такого досвіду забезпечує згаданого фахівця здатністю впливати в майбутній професійній діяльності на перебіг художньої комунікації в музично-освітньому процесі. Зокрема такий вплив має полягати в стимулюванні школярів до переживання художніх емоцій, їх аналізу та визначення, через таке переживання, ціннісного змісту твору. У зв'язку з цим підкреслимо два аспекти, визначені вище, а саме:

- ✓ ціннісний зміст мистецького твору розкривається лише за наявності чинника істинного переживання художньої емоції;
- ✓ ментальні репрезентації художніх емоцій складають зміст специфічного виду досвіду – художньо-емоційного.

Наведене доводить, що, стимулюючи школярів до переживання істинно художніх емоцій, учитель впливає на процес формування унікального конструкту – художньо-емоційного досвіду, який у художньо-емоційній сфері виконує інтегрально-конвергентну функцію актуалізації ментальних репрезентацій інших видів досвіду, що забезпечує контекстне осягнення ціннісного смислу твору. Даний процес, який супроводжується аналітично-інтерпретаційними діями, забезпечується реалізацією оцінно-когнітивної функції художньо-комунікативного досвіду, яка відповідає за осягнення функціонально-сміслових значень музичного тексту шляхом герменевтичної актуалізації контекстів та рефлексії власних емоційно-психологічних патернів сприйняття й розуміння музичної мови. Означений рівень функціонування художньо-емоційного досвіду відповідає його інтроверсивній інтенційній спрямованості, яка охоплює процеси ідентифікації, накопичення та рефлексії художніх емоцій.

Реалізація обох функцій відбувається в процесі художньої комунікації з твором музичного мистецтва, отже забезпечує її художньо-творчу результативність, що свідчить про реалізацію художньо-комунікативної функції художньо-емоційного досвіду. Утім, інтенсифікація процесу реалізації художньо-комунікативної функції

відбувається на рівні перформативного спілкування зі слухачем, під час якого чинник здатності інтерпретатора спрямовувати виконавський процес на виклик емпатійно-емоційного відгуку аудиторії набуває особливої значущості. Даний рівень відповідає екстраверсивній інтенційній спрямованості художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та охоплює найбільш педагогічно важливий етап художньої комунікації, яка характеризується посиленням інтенції до передачі (під час виконавської/вербальної педагогічної інтерпретації) художньо-емоційного змісту твору, що стає чинником формування художньо-емоційного досвіду школярів.

Виходячи з наведеного, художньо-емоційний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва розуміємо як інтегральне фахове утворення, що концентрує ментальні репрезентації художніх емоцій, на основі яких формуються еталони художньо-емоційних переживань, уміння когнітивного та оцінного відгуку, здатність спрямовувати художньо-емоційне осягнення виразного змісту твору на музично-освітній процес з метою формування художньо-емоційного досвіду школярів.

На основі визначених у дослідженні дефініцій художньо-емоційного досвіду, його спрямованості та функцій, у їх взаємопов'язаності з функціями фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, було визначено розуміння феномену підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Зокрема, було уточнено, що гностично-когнітивна функція фортепіанної підготовки кореспондується з оцінно-когнітивною функцією художньо-емоційного досвіду, що зумовлює формування здатностей майбутніх учителів мобілізувати власний емпірично-фаховий ресурс у процесі дескриптивного оцінювання художньо-емоційної виразності елементів музичної мови. Реалізацію мотиваційно-ціннісної функції фортепіанної підготовки було розглянуто як чинник формування інтенції до контекстного осягнення та ціннісного усвідомлення художньо-емоційних сенсів музичних творів, які забезпечуються

актуалізацією дієвості інтегрально-конвергентної функції художньо-емоційного досвіду. Педагогічний потенціал рефлексивно-творчої функції фортепіанної підготовки було розглянуто як чинник спрямованості такої підготовки на формування здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва до реалізації художньо-комунікативної функції художньо-емоційного досвіду в процесі творчої перформативно-педагогічної діяльності. Таким чином, взаємозв'язок кожного з дихотомічних конгломератів функцій володіє потенціалом у контексті досягнення спільної мети – формуванні певних здатностей і якостей майбутніх учителів музичного мистецтва. Функціонально-методичний взаємозв'язок фортепіанної підготовки та художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва наочно презентовано на рисунку 1.3.

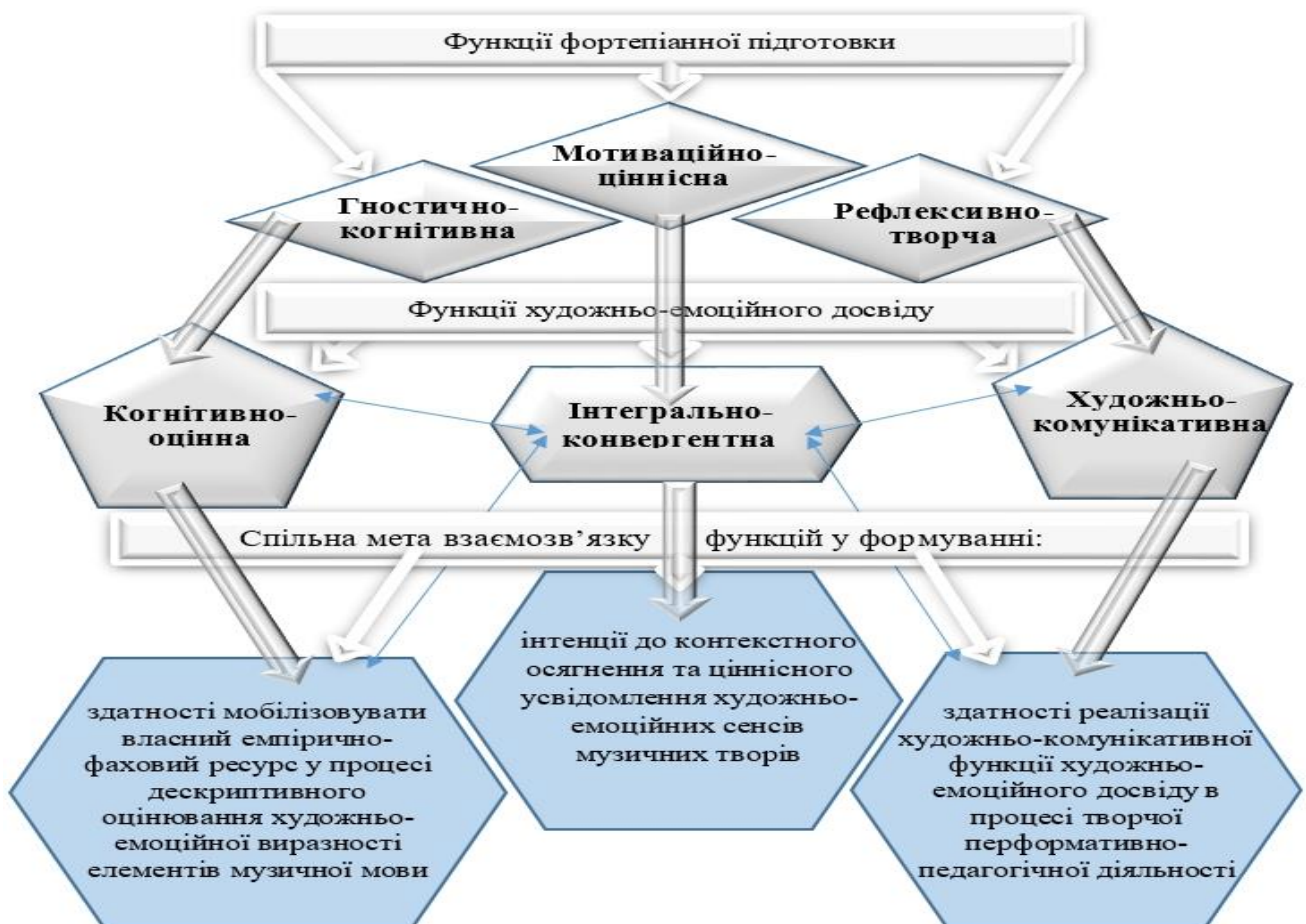


Рис. 1.3. Функціонально-методичний взаємозв'язок фортепіанної підготовки та художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва

Отже, спираючись на визначений взаємозв'язок розглянемо у наступному підрозділі сутність та компонентну структуру підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

### **1.3. Сутність та компонентна структура підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів**

Із метою уточнення сутності підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів було вивчено розробки вчених, присвячені проблемам професійно-фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Г. Ніколаї [112; 113]), зокрема, спрямованої на формування музично-педагогічного досвіду згаданих фахівців (В. Черкасов [176]), їх готовності до художньо-творчої діяльності (В. Черкасов [177]), впровадження музично-педагогічних технологій (О. Олексюк, В. Черкасов, [212]), розвитку емоційності майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Ашихміна [7]) тощо.

З'ясоване зумовило розуміння *підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів* як інтегрованого фахового утворення, що забезпечує здатність до цілеспрямованого педагогічного впливу на емоційну сферу школярів шляхом накопичення ними певних смислових еталонів співвіднесення художніх емоцій, що переживаються під час сприйняття музичних творів, з художньо-виразними елементами музичної мови.

Визначення структури підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів було обґрунтоване усвідомленням чинника синергійної дієвості функцій фортепіанної підготовки та художньо-емоційного досвіду. Зокрема, в процесі дослідження першого компонента було висвітлено чинники впливу гностично-когнітивної функції фортепіанної підготовки на процеси формування здатностей, зумовлених

реалізацією оцінно-когнітивної функції художньо-емоційного досвіду. У даному контексті враховувалася специфіка музично-перцептивного процесу як такого, що в ньому відбувається оцінювання художньо-виразних елементів мови музичного мистецтва. Актуалізація феномену перцепції зумовила привернення уваги дослідженням психофізіологічних та когнітивних процесів, що лежать в основі музичного сприйняття. Так, вивчаючи фізіологію емоцій, І. Дубровіна доходить висновку, що «...фізіологічний механізм емоцій має рефлекторну природу й полягає в нервовому збудженні, яке виникає в корі головного мозку на подразники (зокрема музику), а потім поширюється на підкіркові центри й вегетативну нервову систему, що викликає фізіологічні зміни та особливі відчуття, зумовлені емоційною реакцією» [53, 209].

Вплив психофізіологічних чинників на емоційну сферу індивіда в мистецько-перцептивному процесі комплексно досліджується вченими як феномен нейрпсихічної латералізації, що є пов'язаним із функціонуванням емоційного інтелекту (Н. Бехтерева [14], Н. Брагіна [19], А. Дозорцева [51]). Як зазначає А. Нікітін, емоційний інтелект, як вид континуального мислення, «препарує» емоції, витягуючи з них інформацію: у сприйнятті художнього твору йдучи від художніх емоцій до їх першоджерела; у творчості – від життєвої ситуації до художніх емоцій [111, 57].

Образний зміст музичного твору є відображенням художнього мислення композитора, його розпізнавання здійснюється художнім мисленням реципієнта. З погляду А. Нікітіна, емоційний інтелект – це частина художнього мислення. На думку вченого, «...художнє мислення – це вид розумової діяльності, що пов'язана з пізнанням, художньою оцінкою та перетворенням дійсності через її «відтворення» в художніх образах і художній формі, виразних засобах із використанням мови мистецтва» [111, 48].

Досліджуючи проблему формування художнього мислення, І. Медведєва зазначає, що емоційне й інтелектуальне можна зрозуміти й оцінити у творчій

діяльності тільки з позиції єдиного цілого [94]. У творчій роботі музиканта художнє мислення визначається художньо-смісловим рівнем інтерпретації музичного твору, який досягається шляхом занурення піаніста в такий емоційний стан, у якому інтелект на рівні внутрішнього «Я» встановлює відповідність між інтонаційним змістом і художньою реакцією. Музичний інтелект дозволяє перебувати в стані рефлексивної реакції, що й спонукає музиканта до діалогічної форми осмислення, як змісту твору, так і своїх емоцій. Відрефлексовані емоції під час виконання – це художні емоції, що лабільно змінюються в процесі розгортання художніх подій музичного твору у вигляді послідовності емоційних градацій. У роботі вчителя музичного мистецтва емоційний інтелект загострює сприйняття емоцій інших людей шляхом активізації емпатійної реакції. Це дозволяє розрізняти емоційні переживання на обличчях школярів, допомагати їм визначати свої почуття, коригувати їх і спрямовувати на формування духовно-ціннісних орієнтирів. Таким чином, синтез емоційного й раціонального, як психофізіологічна основа людини, програмує виконуваність таких завдань, що стоять перед майбутніми вчителями музичного мистецтва:

- ✓ відчутти й усвідомити емоційно-сміслову сутність твору через пізнання музичної мови;
- ✓ сприймати музичний образ і втілювати його у виконавсько-інтерпретаційному процесі в межах фортепіанної підготовки;
- ✓ створювати в класі творчо-емоційну й пізнавальну атмосферу під час майбутньої педагогічної діяльності.

Відзначимо, що здатність до емоційної музичної чуйності є проявом природної *музичності* (комплексу музичних здібностей: музичний слух, музично-слухові уявлення, відчуття ладу), яка передбачає диференційоване сприйняття, «слухання» музики, спрямоване на переживання виразного значення музичних образів [165, 37].

Сприйняття музики – процес і результат актуалізації психічних механізмів, у якому музика – специфічний об'єкт впливу на людину. Психічні процеси, задіяні в

сприйманні музики включають у себе весь спектр свідомості: від найпростіших відчуттів до найскладніших операцій музичного інтелекту [46, 24]. На практиці встановлено, що прослуховування одного твору викликає різну реакцію у слухачів. Д. Кірнарська відзначає істотну різницю між сприйняттям музикантів і немужикантів, і характеризує їх як слухачів «інтрамузичного» типу, які спираються у своєму сприйнятті на структурні закономірності музики, і слухачів «екстрамузичного» типу, для яких розуміння музичної мови уможлиблюється актуалізацією асоціацій та образних паралелей [69, 88]. С. Савшинський звертає увагу на те, що навіть первинне сприймання музичного твору передбачає «...формування низки психічних установок, що забезпечують процеси як дисиміляції – розкладання на елементи, так і асиміляції – засвоєння почутого, злиття його з усім життєвим досвідом» [150, 24]. Життєвий досвід, за словами Н. Данілової, формує систему міцних умовних рефлексів і становить основу процесів, що реалізуються на рівні підсвідомості [47, 536]. На інтуїтивні та підсвідомі процеси у сприйнятті твору мистецтва вказують Л. Виготський [38], А. Готсдінер [42], В. Морозов [105], В. Холопова [171]. Учені схильні диференціювати у сфері несвідомого в музичному сприйнятті психологічний рівень та рівень відчуттів. На першому (психологічному рівні), на думку науковців, функціонують:

- ✓ емоційний слух, згідно з концепцією В. Морозова, – це здатність до визначення емоційного стану мовця за звуком його голосу. У музичному мистецтві такий слух відповідає за адекватне сприйняття та інтерпретацію тонких емоційних відтінків музичних звуків [105, 17];
- ✓ смисловий слух, спрямований на розпізнавання інтонацій-архетипів, забезпечує музичний образно-естетичний процес, який передбачає «образну установку» як стан готовності до реагування та її підтвердження «образним очікуванням» (В. Холопова [171]).

Другий рівень (рівень відчуттів) впливає на ритмомоторику та дихання. Так, за Л. Виготським, прослуховування спокійної та тихої музики спричиняє

заспокійливу дію, а музики енергійної, з чітким ритмом, у помірному темпі створює тонізуючий ефект тощо [38, 144].

Отже, інтенсивність, глибина та тривалість емоційного переживання в процесі музичного сприйняття безпосередньо й опосередковано забезпечується комплексною взаємодією: емоційного, раціонального, несвідомого та підсвідомого процесів. Інформація, що надходить від свідомого джерела, зберігається, модулюється, трансформується в пам'яті. У зв'язку з цим, узагальнюючи висловлювання вчених (В. Козубовський [70, 157], О. Кокун [71, 57], В. Кроль [75, 57], Ю. Цагареллі [173, 50]), визначаємо «пам'ять» як психофізіологічне явище, що охоплює свідомі й підсвідомі механізми, які забезпечують взаємозв'язок процесів: запам'ятовування, збереження, забування й відтворення людиною того, що складає її індивідуальний досвід. Запам'ятати щонебудь, означає встановити зв'язок між тим, хто запам'ятовує, і тим, що треба запам'ятати (І. Дубровіна [53, 124]).

Запам'ятовування образного уявлення й накопичення художнього досвіду здійснюється за допомогою художньо-образної пам'яті. Даний феномен у дослідженні Ін'юань визначається як «професійно необхідна якість майбутнього вчителя музики, оскільки синтезує різновиди пам'яті, що складають основу мистецької діяльності (емоційна, сенсорна, словесно-логічна, образна), та основні функції мнемічних процесів (закріплення, збереження, відтворення інформації) [62].

Таким чином, художньо-образна пам'ять є основою для накопичення художнього досвіду особистості. У структурі такого досвіду обов'язково функціонує художньо-емоційний сегмент. По-перше, він пов'язаний із процесами сприйняття художніх образів різних видів мистецтва, що дозволяє активізувати асоціативні зв'язки, як пізнавального, розумового, так і емоційного характеру. По-друге, він забезпечує накопичення певних стереотипів асоціювання емоцій із певними художньо-інформаційними структурами, що переносяться з твору на твір



як семіологічний атрибут мови мистецтва [184]. Позначене актуалізує процес запам'ятовування образних асоціацій та їх відтворення в контексті художніх емоцій.

На основі визначеного розглянемо як один із різновидів пам'яті індивіда емоційну пам'ять – тобто, пам'ять на пережиті емоції (А. Готсдінер [42, 44], В. Козубовський [70, 149], Б. Теплов [165]). Емоційне переживання в образі (художні емоції) зберігається тільки у зв'язку з уявним образом, і запам'ятовуючи емоційні реакції, пам'ять відкладає викликані ними відчуття. На фізіологічному рівні вони можуть виникати щоразу під час прослуховування тієї музики, яка викликала таку реакцію.

А. Бергфельд зазначає, що в емоційних спогадах «присутня вказівка» на феномен збереження в пам'яті суб'єктивного ставлення до інформації, яка запам'ятовується, що свідчить про емоційне сприйняття останньої [11]. Virізняючись особливою силою зберігання інформації (В. Козубовської [70, 149], Ю. Цагареллі [173, 53]), емоційна пам'ять надовго фіксує емоційний стан, що виник у процесі сприйняття художньо-виразного музичного твору або власного концертного виступу тощо. У такий спосіб емоційна пам'ять забезпечує накопичення в суб'єктивному досвіді емоційних переживань, емоційних реакцій, станів, викликаних художніми подіями твору, у їх взаємозв'язках із певними виразними елементами музичної мови. Така функція емоційної пам'яті поліпшує розуміння художнього змісту твору та підвищує якість рефлексивного самоаналізу виконавської інтерпретації.

Таким чином, на нейрофізіологічному рівні забезпечується баланс раціонального й емоційного як взаємодія мислення та емоційної сфери людини. Взаємопроникнення властивостей психіки утворює комплексну взаємодію емоційного, раціонального, несвідомого, підсвідомого процесів, що забезпечує механізм виникнення художніх емоцій. На основі зазначеного важливим компонентом підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів виявляється *гностично-*

*антропологічний*, як такий, що охоплює обізнаність згаданих фахівців про функціонування в організмі індивіда нейрофізіологічних процесів, що виявляються підосною формування його художньо-емоційного досвіду. У якості елементів, з яких складається даний компонент, визначаємо:

- ✓ зорієнтованість у психологічних та фізіологічних основах емоційної сфери особистості;
- ✓ поінформованість стосовно впливу мистецтва на емоційну сферу людини, усвідомлення синтезу емоційного й раціонального в художньо-творчій діяльності.

Означений компонент охоплює наявність у майбутніх учителів музичного мистецтва знань щодо взаємозв'язку психофізіологічних і когнітивних можливостей особистості, зокрема й їх специфіку стосовно діяльності у музичному мистецтві; процеси художнього пізнання, усвідомлення емоцій і емоційних станів; наявність художньо-емоційного сприйняття, зокрема в процесі освоєння гри на фортепіано.

Відповідно до концепції дослідження, художньо-емоційні переживання як психофізіологічний феномен є реакцією на усвідомлення ціннісного змісту музичного твору. Означене актуалізує феномен духовності в контексті функціонування художніх емоцій.

Як зазначає О. Олексюк, естетичний ідеал, як духовно-ціннісний початок, «матеріалізується в художніх образах» та функціонує як «системоутворювальний принцип усіх елементів музичного твору», завдяки чому «...людські цінності набувають естетичної значущості, стаючи факторами ціннісної орієнтації» [120, 113]. Учена розглядає означений феномен як чинник, що впливає на формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики та звертає увагу на необхідність, у даному контексті, формування трансцендентних цінностей студентів через розвиток їх розуміння «виявів трансцендентності ... емоційної драматургії музичного твору» [119, 6].

Отже, твір мистецтва – це духовне творіння автора, яке втілює його особистісно-ціннісне, трансцендентне ставлення до буття, виражене певними музично-семантичними засобами. Означене фокусує увагу на феномені музичної мови, яка на думку вчених, має власну художню цінність, що ідентифікується індивідом за допомогою активізації музичного мислення та художньо-емоційного розуміння образної сфери музики (Н. Назаренко [108, 29]). Утім, будучи художньо-самоцінною, музична мова, здатна також передавати:

- ✓ «естетичну ціннісно-сміслову інформацію, яка прочитується ціннісною свідомістю між нотних рядків» (Г. Коломієць [72, 34]);
- ✓ «метасенс», який змушує відчувати естетичні переживання ціннісного в музиці (А. Щербакова [197]).

Сформоване в музично-аналітичному процесі ціннісне ставлення до музичної мови та змісту, який вона передає, є результатом ціннісного осмислення музичного твору. Розглядаючи зсередини ціннісне ставлення як системну цілісність, М. Каган характеризує його зміст як світоглядно-сміслову утворення, детерміноване загальним соціокультурним контекстом, у якому народжується та «працює» конкретне ціннісне значення, а форму – як психологічний процес, у якому цінність «схоплюється» свідомістю [64, 68]. За висловом М. Кагана, ціннісне осмислення музичного твору (об'єкту) «як потенційного носія цінності» стає можливим тільки за умов актуалізації емоційного ставлення суб'єкта, який цей твір оцінює (музиканта, слухача), що зумовлює виникнення об'єктно-суб'єктних стосунків у художній комунікації [63, 163]. Якщо цінність є значенням об'єкта для суб'єкта (наприклад, цінується краса), то оцінка є емоційно-інтелектуальним виявленням цього значення суб'єктом через його переживання (наприклад, переживання краси) [64, 68]. За словами вченого, *переживання* є особливим типом емоційного процесу, який досягає рівня усвідомленого відчуття – *духовного почуття* (курсив Ч. Є.) [63, 163].

Майбутні вчителі музичного мистецтва осягають цінність художнього змісту музичного твору в процесі фортепіанної підготовки. Вивчаючи твори різних

композиторів, вони опановують семантику музичної мови, її образно-звукові та інтонаційно-виразні можливості. Лише збагнувши смисл твору, на думку О. Ребрової, «...людина здатна прийняти його до кола своїх цінностей. Тому розуміння тексту стає чинником формування цінностей особистості в галузі мистецтва та художньої творчості» (О. Реброва [138, 165]). Концептуальність музичної мови актуалізує потребу та необхідність у набутті знань і досвіду в галузі музичної семантики. Вважаємо, що розуміння художнього сенсу забезпечується емоційною рефлексією, зокрема, емоційним сприйняттям та аналізом певних музичних побудов.

Насамперед, осягнення індивідом ціннісно-сміслового сенсу музики відбувається внаслідок сприйняття ним інтонаційної виразності музичної мови. Згідно з дослідженнями вчених (Б. Асаф'єв [5], В. Медушевський [95], Є. Назайкинський [107], В. Холопова [170]), інтонаційна природа музичної мови генетично пов'язана з мовною інтонацією та є «виразно-смісловою єдністю, що існує в невербально-звуковій формі, яка функціонує за участю музичного досвіду й позамузичних асоціацій» (В. Холопова [170, 58]). У музичній мові, як і в мові вербальній, смислова виразність має емоційне забарвлення, яке змушує слухача відчувати й переживати. В. Холопова, на основі теорії Б. Асаф'єва й В. Медушевського, запропонувала систематизацію основних типів музичної інтонації: «емоційно-експресивні, предметно-образотворчі, музично-жанрові, музично-стильові, музично-композиційні» [155, 70–72]. Для майбутніх учителів музичного мистецтва інтонаційна виразність – це невичерпне джерело художньо-емоційних переживань. Досліджуючи смислову сторону музичного знаку, піаніст формує власне, суб'єктивне відчуття та сприйняття, інтуїтивний початок, накопичує досвід розуміння емоційно-сміслових елементів музичної мови.

Особливим феноменом музичної мови є знаки-символи з «апріорним» (В. Холопова) значенням – риторичні фігури – «стійкі мелодійні звучання-інтонації, що уособлюють певні поняття, емоції» (В. Носіна [116]), які використовувалися для

забезпечення експресивної змістовності музичного вираження. Дану музичну символіку досліджено вченими на прикладі творчості Й. С. Баха (Е. Бодкі [17], О. Захарова [57], М. Друскін [52], В. Носіна [116], А. Швейцер [190], Б. Яворський [202]). За певними риторичними фігурами закріпилися символічні значення. За допомогою символу духовний початок, абстрактний за своєю природою, отримує чуттєво-конкретне вираження, пов'язуючи духовне з чуттєвим, абстрактне з конкретним (В. Носіна [116]).

Завдяки типізації музично-риторичних фігур, як синтезу індивідуального, авторського й загальнозначущого, утворилися прототипи виразних і образотворчих прийомів, які застосовувалися в музиці наступних століть (В. Моцарт, Л. Бетховен, Д. Шостакович) (О. Захарова [57, 39]). Зазначені музичні символи Т. Лазутіна характеризує як «ціннісно забарвлені» та «архетипові» [77, 148]. Їх осягнення майбутніми фахівцями, за спостереженням ученої, сприяє формуванню в останніх:

- ✓ стійких уявлень щодо емоційно-сміслового значення тембрально-гармонійного забарвлення, інтонаційних побудов;
- ✓ асоціацій, пов'язаних з інтонаційно-смісловою та символічною риторикою музичних фігур, зі словами-знаками (назва творів: Р. Шуман «П'єро», Ф. Ліст «Мислитель», Ж-Б. Рамо «Циклопи»; ремарки: «жваво з вогнем», «спокійно», «виразно») тощо;
- ✓ емоційно-ціннісних еталонів (уявлень) як результату асоціацій елементів музичної мови з певними емоціями [77, 148].

Отже, пізнаючи джерело інформації (образно-сміслову, інтонаційно-семантичну, символічну), спираючись на життєві враження, музикант стає ближче до розуміння власної емоції. Шляхом переживання й усвідомлення музики, майбутній фахівець формує чуттєву сферу (Ю. Чумак [188]). На думку Н. Свещинської, саме через формування почуттєвої сфери, художніх інтересів і потреб у сфері музичного мистецтва, через «...сприймальну, оцінно-вибіркову й художньо-творчу діяльність, відбувається формування ціннісних орієнтацій

майбутніх учителів» [152]. За висловом Л. Рапацької, «...музично-ціннісні орієнтації є особистісною якістю» [135], адже на основі примноження досвіду сприйняття музичних творів, майбутній учитель музичного мистецтва формує власні пріоритети та орієнтації. За спостереженням Ю. Чумака, саме «...ціннісні орієнтації особистості в музичній освіті визначають ракурс осягнення музики та внутрішнього світу людини, який є пов'язаним з індивідуально-ціннісним усвідомленням світу музики» [188, 9]. Таким чином, у процесі усвідомлення цінності музики, її приналежності до духовної культури, у майбутнього вчителя формується особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва. Розуміючи мову музики через призму суб'єктивних емоційних переживань, він приймає духовно-емоційний контекст як особистісну цінність.

Таким чином, елементи музичної мови (образотворчі й виразні), зокрема, типізовані музичні інтонації (емоційно-експресивні, предметно-образотворчі, музично-жанрові, музично-стильові, музично-композиційні) та музично-риторичні фігури, мають семантичне й символічне значення, що становить ціннісно-смісловий зміст музичного твору.

На підставі вищенаведеного визначаємо в структурі підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів *ціннісно-інтенціональний* компонент, до складу якого входять такі елементи, як-от:

- ✓ фонд художніх переваг і сформованість еталонів емоційного реагування на певні художньо-сміслові, образні та мовно-інтонаційні засоби;
- ✓ наявність накопичених емоційно-ціннісних еталонів.

Щодо емоційно-ціннісних еталонів, то вони можуть бути стереотипними, загальновизнаними, а можуть і навпаки, відрізнятися від шаблонів та стереотипів у кожній особистості (цей елемент забезпечує загальну емоційно-ціннісну спрямованість особистості).

Даний компонент відповідає за розуміння елементів музичної мови та набуття суб'єктивних художньо-емоційних переживань з метою їх подальшої актуалізації в

музично-перцептивному, виконавському та педагогічно-творчому процесах. Отримані теоретичні та практичні знання, функціональні в контексті формування художньо-емоційного досвіду школярів, набуваються в процесі рефлексивного осмислення власних емоційно-творчих переживань художніх образів музичних творів у процесі фортепіанної підготовки.

Процес рефлексії (від лат. *reflexio* – звернення назад) як самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [65] формує усвідомлене ставлення до професійної діяльності. У контексті дослідження актуалізується значущість рефлексії, спрямованої на усвідомлення виконавського, перцептивно-емоційного, педагогічного процесів. За висловом І. Зимньої, «...усвідомленість може стосуватися як суб'єкта діяльності (усвідомлення себе, рефлексія), так і змісту, процесу діяльності» [59, 39]. В. Лекторський підкреслює, що в індивідуальному пізнанні можливим є переведення самосвідомості в рефлексію, коли суб'єкт аналізує власні переживання, спостерігає потік свого психічного життя, намагається з'ясувати характер свого «Я» [80, 259].

На думку А. Карпова, рефлексія є такою синтетичною психічною реальністю, яка виступає і як психічний процес (репрезентація психіці свого власного змісту), і як психічна властивість (унікальна, притаманна лише людині), і як психічний стан (усвідомлення чогось) одночасно, але не зводиться до жодного з них, адже якісну визначеність рефлексії становить синтез зазначених модусів [67]. Учений також виокремлює три види рефлексії за «часовим» принципом, що застосовується в контексті дослідження таким чином:

- ✓ «ситуативна (самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації)» [67] – під час роботи над твором знаходити, зіставляти, коригувати смислові акценти й художні образи у творі;
- ✓ «ретроспективна (аналіз уже виконаної в минулому діяльності та подій, що відбулися)» [67] – аналіз і критика після концертного виконання (або цілісного виконання твору на уроці);

- ✓ «перспективна (аналіз майбутньої діяльності)» [67] – за наявності досвіду виникає рівень антиципації, а точніше передчуття у виконанні зміни образних настроїв, як внутрішнє «налаштування» піаніста.

Одним із механізмів «увімкнення» рефлексивного стану є внутрішній діалог. Як процесуальні характеристики свідомості суб'єкта, рефлексія та внутрішній діалог тісно взаємопов'язані між собою. Вчені А. Россохін і В. Ізмагурова розглядають внутрішній діалог як засіб переробки суб'єктом емоційно насичених, особистісно або інтелектуально значущих змістів свідомості [143]. У фортепіанній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва внутрішній діалог забезпечує багаторівневе спілкування композитора, художнього образу твору, виконавця та слухача. Під час такого спілкування відбувається переведення несвідомих та підсвідомих процесів на рівень свідомості, осмислення й усвідомлення того, що музикант бачить, чує, відчуває.

Важливість «рефлексивних умінь майбутніх учителів» окреслено в роботі Мінь Шаовой. Такі вміння, за визначенням ученої, складаються в «динамічне інтегральне особистісно-фахове метаутворення, яке виявляється у володінні засобами критичного самоаналізу, самооцінки й корекції реальних виконавсько-педагогічних досягнень «фахового Я», на основі їх проєкції на суб'єктивно узагальнені індивідуальні фахово-інтерпретаційні комплекси...», що забезпечує професійно-творчу самоідентифікацію та досягнення фахових акмевершин [101, 82].

Як «джерело внутрішнього досвіду, спосіб самопізнання й необхідний інструмент мислення» (А. Хуторський [172, 284]), рефлексія допомагає: відкривати первинний авторський сенс і знаходити засоби його втілення, розуміти емоційний контекст художніх переживань і коригувати виконавський процес; усвідомлювати свою індивідуальність і впливати на сприйняття художніх смислів реципієнтом. Заключним і важливим етапом у формуванні художньо-емоційного досвіду є здатність і вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва застосовувати



отриману професійну підготовку в практичній діяльності, а саме, у перцептивному, виконавському та педагогічному процесах.

Наявність художньо-емоційного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва впливає на його здатність до якісної інтерпретації (виконавської, вербальної тощо). На різних етапах роботи над твором реалізуються ті або ті функції (гностично-когнітивна, мотиваційно-ціннісна, рефлексивно-творча).

На етапі ознайомлення отриманий досвід актуалізується на чуттєвому рівні: відбувається сприймання образно-емоційного змісту та його аналіз на основі художньо-емоційного осягнення музичної мови.

Під час детального опрацювання музичного матеріалу майбутній учитель, актуалізуючи зміст сформованого фонду емоційних реакцій на інтонаційні побудови, виявляє, розуміє та емоційно осягає художній зміст інтонаційно-сміслових конструктів музичної мови, відповідно до їх семантичного й символічного значення. Утім, художньо-емоційна характеристика музичного твору охоплює також культурно-історичний та жанрово-стильовий контексти. Наприклад, до тематичного матеріалу фортепіанних сонат В. Моцарта композитором введено інтонації, закріплені за певними персонажами його опер (Церліни, Фігаро). На основі ладо-тональних чуттєвих асоціацій, тембрально-гармонійне забарвлення таких фортепіанних самоцитувань композитора сприймається як посилення на певну емоційну характеристику музики, актуалізуючи в уяві звучання відповідних оркестрових музичних інструментів. Останній чинник сприяє формуванню елементів виконавської культури, які відповідають за автентичність інтерпретації творів віденських класицистів. При цьому, актуалізація художніх емоцій в інтерпретаційному процесі допомагає уникнути формального підходу до відтворення характерних для даного стилю виразних елементів музичної мови (ритму, штрихів, динаміки тощо).

Таким чином, художньо-емоційний досвід є функціональним як у педагогічно-творчому, так і в інтерпретаційно-виконавському процесах. Учитель, спираючись на

художньо-емоційний досвід, вербально розкриває художні образи музичного твору та прагне під час педагогічно-ілюстративного виконання донести до учнів духовно-осмислену суб'єктивну концепцію твору. Але будь-яке звернення до аудиторії – чи то вербальною мовою, чи то музичною – має бути «...емпатійним, емоційним, художнім та індивідуальним, щоб мати життєву силу» (І. Гофман [43, 15]). Означене доводить важливість здатності до створення емоційного, артистичного виступу як у виконавській, так і в педагогічній діяльності. Утім, така здатність у майбутніх учителів музичного мистецтва розвивається в процесі фортепіанної підготовки та реалізується під час майбутньої фахової діяльності. Основною метою її реалізації є здійснення педагогічного впливу на якість перцептивного процесу сприймання школярами художньо-емоційної виразності музичних творів. Розглянемо докладніше даний процес.

За твердженням учених, якісний рівень музично-перцептивного процесу визначається слуховою підготовленістю реципієнта, його здатністю чути диференційовано, сприймати фрагментарно та формувати на основі осягненої художньої інформації цілісне враження. О. Рудницька визначає три основні складові, які є взаємозумовленими та прямо чи опосередковано присутніми в усіх концептуальних підходах до розкриття структури художнього сприйняття музичних творів: «первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне розрізнення; аналіз виразно-сміслового значення художньої мови; інтерпретація та естетична оцінка художнього смислу твору» [148, 95–96]. В означених етапах спостерігається опосередкована схожість з етапами музичного інтерпретаційно-виконавського процесу, що є природнім, адже виконавський процес ґрунтується на слуховому сприйнятті музичного потоку. На основі концепції, запропонованої О. Рудницькою, було розглянуто етапи музично-перцептивного процесу в контексті їх пов'язаності з певними стадіями набуття та актуалізації художньо-емоційного досвіду, реалізація яких забезпечується наявністю відповідних здібностей і вмінь, зокрема:

- ✓ ідентифікація особистісно-ціннісного в музичному творі, яка потребує здатності чути й відчувати різноманітність емоційних переживань (емоційного контексту) в художніх образах (різностильових творах), проявляти емоційний відгук на музику, слухову активність, емоційно «вмикатися» в процес виконання (під час звучання);
- ✓ витончено-диференційоване, поглиблене сприйняття, яке забезпечується вмінням відчувати й чути в музиці відповідність музичних засобів виразності (ритм, динаміка, гармонія) художнім образам твору, актуалізовувати власні асоціативні уявлення на певні інтонаційно-емоційні контексти музичної мови, усвідомлювати її емоційну та інтонаційну виразність тощо;
- ✓ емоційно усвідомлене сприйняття, яке забезпечується вмінням переживати художньо-образний зміст разом з автором, проживати музичні емоції як свої власні, ототожнювати музичні емоції з емоціями особистого життєвого досвіду.

Натомість, процес сприймання школярами музичних творів має свою специфіку. На думку Г. Дідич, означений процес ускладнюється тим, що музичний образ – це вираження безпосередніх почуттів, переживань, настроїв, що передаються інтонаційно-образною формою, яку не можна ні втілити в словах, ні перекласти мовою конкретних понять [48, 132]. Проте, зрозуміти музику й викликані нею емоції, за спостереженням Т. Строгаль, можливо, якщо «...власний емоційний світ людини містить досвід такого переживання» [162, 31]. Школярам бракує достатнього рівня такого досвіду, тому майбутній учитель виконує функцію провідника художньо-емоційних смислів музики, забезпечуючи формування художньо-емоційного досвіду школярів у художньо-комунікативному процесі. Актуалізуючи власний художньо-емоційний досвід під час фахової діяльності вчитель збагачує особистісно-смісловий контекст перцептивного процесу. Підготовленість майбутніх учителів до означеної діяльності передбачає володіння ними вміннями:

- ✓ встановлювати та налаштовувати школярів на перцептивно-емоційний процес сприйняття художнього образу (ситуативно-адаптивна функція);
- ✓ стимулювати в школярів вироблення ціннісного ставлення до художніх образів музичних творів як взірців культурного надбання людства;
- ✓ емоційно-виразно й інтерпретаційно-автентично ілюструвати музичний твір шляхом його виконання, реалізуючи потенціал емоційного впливу «живої» музики;
- ✓ усвідомлювати та розуміти музичну мову, доповнюючи сприймання особистими враженнями й асоціаціями, спонукаючи учнів до художньо-емоційного аналізу елементів музичної виразності в їх взаємозв'язку з певними образами;
- ✓ використовувати ефективні діалогічні методи спонукання школярів до емоційного відгуку на художні події музичного твору, налаштовуючи учнів на обмін емоційними враженнями, уявленнями й асоціаціями викликаними музикою;
- ✓ проявляти емпатію та співпереживати разом з учнями;
- ✓ спонукати учнів до усвідомлення й аналізу власних художньо-емоційних переживань у процесі музичного сприйняття з метою формування їх художньо-емоційного досвіду.

Таким чином, підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів передбачає володіння згаданими фахівцями здатністю сприяти процесам емоційної суб'єктивації та духовного осмислення школярами художньо-музичної інформації. Така здатність забезпечується сформованістю вмінь застосування відповідного праксеологічного апарату, який включає методи й форми висвітлення художньо-емоційної специфіки музичної мови на основі актуалізації власного художньо-емоційного досвіду та прийоми активізації художньо-ціннісного ставлення школярів до творів мистецтва з метою формування їх художньо-емоційного досвіду. Відповідно до наведеного, ми

визначили в структурі підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів *творчо-праксеологічний компонент*, який складається з таких елементів, як-от:

- ✓ здатність до рефлексії емоційно-творчого переживання художніх образів;
- ✓ володіння вміннями екстраполяції власного художньо-емоційного досвіду на перцептивний, виконавський та педагогічний процеси.

Як бачимо, усі позначені компоненти, які становлять сутність підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів є взаємопов'язаними. Відчуття та ціннісне розуміння власних художніх емоцій у музично-перцептивному процесі сприяє формуванню змісту художньо-емоційного досвіду – фонду еталонів художніх емоцій, асоційованих із певними лексичними одиницями музичної мови. Рефлексивно-творчий процес актуалізації художньо-емоційного досвіду під час інтерпретаційно-педагогічної діяльності забезпечує майбутніх викладачів музичного мистецтва здатністю педагогічного впливу на якість емоційного сприймання школярами художньо-музичної інформації з метою формування їх художньо-емоційного досвіду. Таким чином, сформованість гностично-антропологічного та ціннісно-інтенціонального компонентів є ґрунтом формування здатностей і вмінь, з яких складається творчо-праксеологічний компонент. Така системна єдність створює коло умов для функціонування художніх емоцій у перцептивно-емоційному сприйнятті та педагогічно-інтерпретаційному процесі, що забезпечує підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

### **ВИСНОВКИ до розділу 1**

Сформованість емоційної сфери особистості забезпечує індивіда здатностями виробляти автентичні ціннісні орієнтації, конструювати психологічні механізми соціальної адаптації з метою ефективного функціонування та комунікації в соціумі.

Встановлено, що в музично-перцептивному процесі індивід переживає специфічні складні емоції, які доцільно класифікувати як художні.

На основі аналізу концепції щодо естетичної емпатії (Т. Ліппс, Л. Виготський, К. Восс (C. Voss)) було з'ясовано, що художня емоція є гетерогенним феноменом, процесуальна сутність якого детермінується одномоментним переживанням індивідом спектру відчуттів, заснованих на ціннісному досягненні художньої форми мистецького твору, як символу, що втілює певний художній смисл у паттернах естетично-стильових концептів музичного мистецтва, емоційно-виразного змісту твору та художньо-ідейного сенсу їх зіставлення. Досвід, який набувається індивідом у процесі переживання художніх емоцій, під час художньо-музичної комунікації, досліджується як художньо-емоційний.

Встановлено, що зміст художньо-емоційного досвіду складають ментальні репрезентації емоційних переживань «художніх подій» мистецького твору, систематизовані за критерієм їх асоційованості з певними елементами музичної мови. Основними функціями художньо-емоційного досвіду визначено оцінно-когнітивну, інтегрально-конвергентну та художньо-комунікативну. Художньо-емоційний досвід розглядається як накопичений обсяг еталонів емоційного реагування на художньо-виразні паттерни мистецької мови, актуалізація яких (еталонів реагування) уможливорює досягнення художньо-ціннісного сенсу мистецького твору.

Уточнено сутність художньо-емоційного досвіду школярів, що є індивідуально-психологічним утворенням, яке охоплює емоційні переживання «художніх подій» музичного твору, глибина та автентичність яких зумовлена ментальними та віковими властивостями учнів.

Оскільки провідною формою актуалізації емоційних реакцій школярів у процесі музичного навчання є педагогічно-інтерпретаційне виконання фортепіанних творів, актуальності набуває фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного

мистецтва. Доведено, що художньо-емоційний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва є чинником здатності формувати такий вид досвіду в школярів.

Функціонально-методичний аналіз фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив визначити функції, які взаємодіють із функціями художньо-емоційного досвіду, як от: гностично-когнітивна (кореспондується з оцінно-когнітивною функцією художньо-емоційного досвіду), мотиваційно-ціннісна (взаємодіє із інтегрально-конвергентною), рефлексивно-творча (пов'язана із художньо-комунікативною).

Показано, що фортепіанна підготовка є процесом, результатом якого за умови певних педагогічних дій стає підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. У дослідженні – це інтегроване фахове утворення, яке забезпечує здатність до цілеспрямованого педагогічного впливу на емоційну сферу школярів шляхом накопичення ними певних смислових еталонів співвіднесення художніх емоцій, що переживаються в процесі сприйняття музичних творів, із художньо-виразними елементами музичної мови.

Розкрито структуру підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів, що складається з гностично-антропологічного (зорієнтованість у психологічних та фізіологічних основах емоційної сфери особистості; поінформованість стосовно впливу мистецтва на емоційну сферу людини, усвідомлення синтезу емоційного й раціонального в художньо-творчій діяльності); ціннісно-інтенціонального (фонд художніх переваг та сформованість еталонів емоційного реагування на певні художньо-смислові, образні та мовно-інтонаційні засоби; наявність накопичених емоційно-ціннісних еталонів); творчо-праксеологічного (здатність до рефлексії емоційно-творчого переживання художніх образів; володіння вміннями екстраполяції власного художньо-емоційного досвіду на перцептивний, виконавський та педагогічний процеси) компонентів.

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПРОЄКТУВАННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ШКОЛЯРІВ**

### **2.1. Методологічні засади проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів**

Актуалізація фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічного ресурсу формування художньо-емоційного досвіду школярів зумовлена низкою чинників:

- ✓ широким спектром художньо-емоційних образів фортепіанного репертуару, які можуть бути задіяними в музично-педагогічному процесі зі школярами різних вікових груп відповідно до їх інтересів і потреб;
- ✓ мобільністю застосування інструменту фортепіано в різних формах музично-освітнього процесу;
- ✓ переважною більшістю студентів, які володіють грою на фортепіано на різних рівнях підготовленості.

Разом із тим було констатовано та теоретично обґрунтовано положення про те, що формувати художньо-емоційний досвід школярів може вчитель музичного мистецтва, який сам володіє таким досвідом. Художньо-емоційний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва стає результатом накопичення в структурах їхнього фахового музично-педагогічного досвіду ментальних репрезентацій художніх емоцій. Але процес фортепіанної підготовки в загальній системі фахового становлення та формування компетентностей не передбачає цілеспрямованість та концентрацію спеціальних зусиль на формування художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Передбачено, що цей процес здійснюється пролонговано, постійно та під контролем викладачів, які орієнтуються на



індивідуальні особливості студентів та на рівень їхньої фортепіанно-виконавської підготовки.

Насамперед уточнимо, що фортепіанна підготовка є процесом, у ході якого відтворюються системний педагогічний вплив на майбутніх учителів музичного мистецтва з метою формування їхніх професійно-значущих фахових та особистісних якостей і компетентностей. Такий багатогранний спектр завдань передбачає системність педагогічного впливу на особистість у процесі фортепіанної підготовки на засадах технологічно-конструктивістських підходів. Їх сутність зумовлена оптимізацією організації освітнього процесу в обраному напрямі для вирішення конкретних завдань. Сутність таких підходів слушно розкривається в дослідженнях із погляду технологічної галузі науки. Так, вивчаючи систему методичної підготовки майбутніх учителів інформатики, Н. Морзе наголошує на доцільності актуалізації *проектувального підходу* за умов необхідності «створення нових або перетворення існуючих методичних систем» [104, 5]. Учена спирається на методологію проектування як таку, що дозволяє здійснювати цілеспрямований оптимізуючий вплив на підготовку фахівців шляхом проектування змісту освіти на рівнях: теоретичного моделювання освітнього процесу, коригування змістового складника дисципліни, реалізації освітньо-розвивальних функцій дисципліни майбутніми вчителями в процесі педагогічної практики [104, 15–16].

М. Чобітько конкретизує види проектувальної діяльності викладачів та студентів, серед яких увиразнює «психолого-педагогічне проектування саморозвитку майбутнього вчителя з урахуванням зони його найближчого розвитку», «проектування процесів, що стосуються предметної діяльності студентів», «проектування цілісних педагогічних систем» (освітніх проєктів, підсистем тощо) [187, 33]. Спираючись на таке розуміння напрямів проектувальної діяльності, учений досліджує процес формування ціннісних орієнтацій студента шляхом «проектування процесу особистісно орієнтованої професійної підготовки учителів» [187, 11]. Таку підготовку М. Чобітьком розглянуто в контексті реалізації

її педагогічного потенціалу щодо формування особистісних освітніх цінностей майбутніх учителів шляхом усвідомлення ними актуальних соціокультурних цінностей, їх переосмислення в контексті співвіднесення з професійними освітніми цілями та власним суб'єктивним досвідом. Означений процес учений розглядає як «проектування ціннісних орієнтацій» майбутніх учителів [187, 12].

Таким чином, педагогічне проектування є голографічним феноменом, який проявляється на всіх рівнях освітнього процесу, зокрема на рівні теоретичного обґрунтування та осмислення, розбудови організаційно-технологічного або методичного забезпечення, дослідження результатів щодо змін досліджуваних якостей у кожного суб'єкта тощо.

У праці Т. Подобєдової педагогічне проектування досліджується як творча діяльність, спрямована на перетворення педагогічних концепцій та ідей на дійсність освітнього процесу. У дослідженні вченої розглядається процес реалізації означеної методологічної функції проектно-педагогічної діяльності як у площині підготовки педагогічних кадрів, так і в площині навчальної студентської діяльності з освоєння педагогічного проектування. Також Т. Подобєдова конкретизує низку методично-технологічних функцій проектно-педагогічної діяльності («мотиваційну, управлінську, контрольну-коригуючу, координуючу, оцінювальну, комунікативну, прогностичну») та доходить висновку, що означена діяльність є важливим складником «...педагогічної майстерності й компетентності педагога», що забезпечується вміннями «...створення системної моделі об'єкту педагогічної дійсності й можливих варіантів її використання» [129, 4, 15–16].

Отже, педагогічне проектування є феноменом, який володіє потенціалом щодо здійснення цілеспрямованого розгалуженого впливу на організацію та функціонування освітнього процесу. Означена властивість зумовлює поширеність інтеграції проектувального підходу в дослідженнях у галузі мистецької освіти. Так, у розвідках О. Ребрової розглядаються освітньо-розвивальні можливості проектно-педагогічної діяльності студентів. Учена доводить, що залучення майбутніх учителів музичного

мистецтва до проєктної діяльності в процесі фахової підготовки є «...інноваційним засобом розвитку їх компетентності, мобільності та ефективності в реалізації творчих ідей» [252, 161]. Спираючись на досвід наукових досліджень та професійно-педагогічної діяльності, О. Реброва визначає, що проєктна діяльність сприяє формуванню в студентів:

- ✓ «усвідомлення відповідності між художнім, ілюстративним і теоретичним матеріалом у контексті виконання освітніх завдань;
- ✓ умінь добору відповідних методів (кросмистецьких, інноваційно-технологічних, перформативно-творчих тощо)» [252, 162].

Звертаємо увагу на дослідження Лі Цзяці, в якому представлено проєктні вміння, які стають чинником забезпечення майбутнім учителям музичного мистецтва здатності «...творчо модифікувати набуті знання та застосовувати їх у процесі практичної діяльності в школі» [86, 2]. Вивчаючи проєктні вміння в площині завдань і специфічних умов мистецько-освітнього процесу, учена обґрунтовує сутність та визначає функції феномену *художньо-проєктних* умінь (курсив Ч. Є.) майбутніх учителів музичного мистецтва. Вельми слушним у контексті дослідження є висновок ученої щодо *художньо-проєктних* умінь як таких, що забезпечують майбутнім учителям здатності «...стратегічного планування, добору та розробки методично-організаційного забезпечення, компетентного оцінювання освітніх результатів процесів епістемологічного та духовного осягнення школярами творів мистецтва» [86 ,8]. Дослідниця вказує на те, що наявність «...художньо-проєктних умінь уможлиблює реалізацію дидактичного, методичного, творчорозвивального потенціалу художньо-комунікативного процесу, зокрема діяльності щодо сприймання та аналізу «композиційно-драматургічного оформлення художньої ідеї», соціокультурного замислу тощо» [86, 8].

Отже, актуалізація методологічного потенціалу проєктувального підходу в мистецько-освітньому процесі забезпечує інтеграцію концептуального,

праксеологічного та художньо-творчого складників останнього в цілісну систему, спрямовану на виконання певних освітніх завдань.

Одним із таких завдань є забезпечення підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Виконання означеного завдання шляхом проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає концентрацію всіх атрибутів методичного забезпечення: обґрунтування педагогічних принципів, розробку поетапного запровадження педагогічних умов, методів, форм. Цей комплекс має бути спеціально окресленим, а його елементи запровадженими в наскрізний спосіб до відповідних етапів процесу фортепіанної підготовки. У зв'язку з цим визначаємо в межах дослідження *проєктувальний підхід у якості генералізованого*.

Генералізована сутність проєктувального підходу передбачає його сполучення з іншими актуальними науковими підходами в контексті забезпечення підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів у процесі фортепіанної підготовки. У даній площині фортепіанне виконавство, зокрема, змістовий, художньо-образний аспект фортепіанного репертуару є вагомим педагогічним ресурсом майбутнього вчителя, застосування якого на компетентнісному рівні сприятиме формуванню художньо-емоційного досвіду школярів.

Слід зазначити, що проєктування змісту освітнього процесу в сучасних педагогічних працях досліджується в тісному взаємозв'язку з проблематикою застосування *компетентнісного підходу*. Так, у роботі Р. Річі, Д. Філдса та М. Фоксон (R. Richey, D. Fields, M. Foxon [253]) розглядається питання ефективності діяльності з проєктування освітнього процесу, в контексті її зумовленості компетентнісним рівнем фахівця. Учені визначають таксономічну систему компетентностей, зокрема низку таких їх видів і підвидів, як-от:

- ✓ професійні (комунікативні, праксеологічні, самоосвітні, аналітичні, теоретико-проєктувальні, дидактичні, психолого-педагогічні, соціокультурні);

- ✓ проєктно-розвивальні (розробка високоадаптованих проєктів, добір автентичних методів і стратегій систематизації освітнього контенту, розробка концептуалізованих інструкцій щодо застосування індивідуальних підходів, розробка діагностичного апарату оцінювання освітніх результатів);
- ✓ діяльнісно-управлінські (стратегічне управління навчальними проєктами, сприяння співробітництву та партнерським стосункам між учасниками проєкту, застосування ділових управлінських навичок, забезпечення ефективної реалізації навчальних продуктів і програм) [253, 109–124].

Отже, проєктування освітнього процесу в напрямі його оптимізації з метою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів потребує актуалізації *компетентнісного підходу*. Звернемо увагу, що зорієнтованість суспільних поглядів у межах парадигми ефективності соціальної діяльності зумовила визначення в якості пріоритетної освітньої мети підготовку компетентних фахівців. У зв'язку з цим компетентнісний підхід часто виступає методологічною основою досліджень у галузі мистецької освіти. Зокрема, вчені увиразнюють значущість формування в майбутніх учителів музичного мистецтва компетентностей, що забезпечують реалізацію освітньо-виховного потенціалу музичного мистецтва в процесі художньої комунікації. Художня комунікація, у свою чергу, є джерелом та чинником активізації художньо-емоційної сфери особистості.

У контексті зазначеного було звернено увагу на теорію аутопоезису. Зароджена на ланах когнітивної біології концепція аутопоезису (від грецької αὐτο- (auto-), «сам», і ποιήσις (poiesis), «створення, виробництво») уможливорює пояснення функціонування систем, які відтворюють самі себе (Л. Мікешина [99, 425]). Імплементацию положень даної концепції до площини соціальної галузі знання було здійснено Н. Луманом (N. Luhmann [238]), який розробив на її основі теорію соціальних систем. Як стверджує учений, оскільки соціальні системи є такими, що самоорганізуються, доцільно досліджувати їх як аутопоезисні, тобто такі, що

«реалізують власний самореференційний режим відтворення» [238, 135]. У якості характерної риси такої системи Н. Луман увиразнює зосередженість на комунікації – «змістовному спілкуванні», яке передбачає «використання зв'язків, щоб складати та пов'язувати події (дії), які й створюють системи» [238, 131].

Слід зазначити, що існує певна практика обґрунтування положень концепції аутопоезису досліджень з освітньої галузі. Так, В. Бех, аналізуючи в якості системи, що здійснює самовідтворення, «соціальний організм» освітнього закладу (як «сферу духовного виробництва»), потрактовує аутопоезис як «спроможність системи інтерпретувати себе, аргументуючи кожен пріоритет і доцільність», при тому, що в якості елементів системи виступають «комунікативні зв'язки між індивідами» [12, 9].

На основі визначеного доцільним є розгляд художньо-емоційного досвіду школярів як самореферентного конструкту, формування якого є аутопоезисним процесом, зумовленим генерацією емоційних переживань під час художньої комунікації. Таким чином, художньо-комунікативний процес, у якому переживаються художні емоції, є самодостатнім чинником формування художньо-емоційного досвіду, і, одночасно, у своїй якісній складовій, кореляційно залежить від рівня сформованості такого досвіду. У даному контексті, якість художньо-комунікативного процесу в музичному навчанні доцільно розглядати як таку, що підлягає цілеспрямованому оптимізуючому впливу з боку вчителя музичного мистецтва, за умов сформованості підготовленості останнього до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

Отже, у контексті теорії аутопоезису формування художньо-емоційного досвіду школярів здійснюється завдяки двом важливим чинникам:

- ✓ чиннику художньої комунікації як самодостатнього феномену;
- ✓ чиннику художньої компетентності вчителя щодо застосування художньої комунікації як засобу впливу на художньо-емоційну сферу школярів.

Означені можливості музичного художньо-комунікативного процесу зумовлені, насамперед, властивостями музики концентрувати та передавати цінності, емоції, почуття та смисли від людини до людини, від покоління до покоління, від учителя до учня, а також від композитора до школярів через відповідну компетентність учителя. Окрім того, художньо-комунікативний процес, який є об'єктивно існуючим у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, і, зокрема у фортепіанній підготовці, формує відповідну компетентність, а саме: художньо-комунікативну.

На думку Є. Проворової, комунікативна компетентність майбутніх учителів музики забезпечує здатність останніх до ефективної музично-педагогічної комунікації в освітньому процесі з метою музично-естетичного виховання учнів. У свою чергу, музично-педагогічну комунікацію учена розглядає як складну систему, в межах якої функціонує низка основних циклів, що спрямовують множину художньо-комунікативних процесів. Серед таких циклів Є. Проворовою виокремлюються:

- ✓ *музична творчість* – активний процес, у ході якого емоції митця, що відбивають його уявлення стосовно «життєвих вражень», втілюються ним у творі засобами виразності музичної мови;
- ✓ *музичний твір* – художній артефакт, результат творчості митця, що є носієм суб'єктивних смислів, виражених художньо-емоційною мовою музики;
- ✓ *музичне виконання* – співтворчість композитора та виконавця, що втілюється в інтерпретації як об'єкті комунікації між слухачами, виконавцем-інтерпретатором та музичним твором;
- ✓ *музичне сприйняття* – «художньо-комунікативна взаємодія» в процесі слухання музики, в ході якої «інтуїтивні уявлення (реципієнта) щодо емоцій активізуються, що забезпечує розуміння емоційного характеру музики» [132, 6–7].

Визначаючи чинники забезпечення ефективної музично-педагогічної комунікації, учена наголошує на необхідності дотримання законів «художньої логіки», на тлі «створення атмосфери емоційного переживання твору», що сприяє «...розумінню емоційного характеру музики», на ґрунті активізації «інтуїтивних уявлень щодо емоцій» [132, 6–7].

Виражена дослідницею ідея є суголосною з існуванням феномена емоційної об'єктивації художньо-виразної мови музики на різних етапах та рівнях музично-педагогічної комунікації. Означена комунікація забезпечується функціонуванням емоційного досвіду як ресурсу накопичених уявлень щодо «життєвих переживань», їх емоційних еквівалентів та закономірностей співвіднесення останніх із художньою виразністю музичної мови.

Теоретичне дослідження емоційного переживання під час художньої комунікації з музичним твором дозволило визначити об'єктивність функціонування художньо-емоційного досвіду. Нагадаємо, що такий досвід є феноменом, у структурах якого емоції, як соматичні маркери, актуалізують пов'язані з ними ментальні репрезентації інших видів досвіду, що зумовлює контекстне сприйняття та дескриптування смислів. Переживання емоцій та осягнення пов'язаних із ними смислів породжує ціннісне ставлення, яке також містить емоційний складник. У музично-освітньому процесі художні емоції переживаються особистістю (студентами, школярами) в процесі художньої комунікації, що сприяє формуванню їх художньо-емоційного досвіду. Утім, ступінь ефективності даного процесу, в контексті виконання освітньо-виховних завдань, залежить від *художньо-комунікативної компетентності* вчителя музики, яка охоплює здатність останнього викликати переживання щодо художніх подій музичного твору та актуалізувати ціннісні, афективні, художні, естетичні, соціальні, етичні тощо контексти в процесі музично-педагогічної інтерпретації.

Дотичним до такої компетентності є, з одного боку, художня компетентність як самодостатня фахова якість, а з іншого, художньо-комунікативний досвід.



Художня компетентність відіграє значну роль в інтерпретації творів мистецтва, зокрема й музичних. Торкаючись проблематики інтерпретаційного процесу в музично-освітній площині, наголосимо на значущості компетентності, яка забезпечує його відтворення на автентичному рівні. Йдеться про *художню компетентність*, досліджену в дисертації Лю Цяньцянь. За визначенням ученої, результативність мистецько-освітнього процесу залежить від рівня художньої компетентності, яка, у свою чергу, формується на ґрунті наявності різновидів фахово-функціональної художньої грамотності. Серед таких авторка конкретизує «функціонально-комунікативний, художньо-культурологічний, герменевтично-аналітичний, художньо-виконавський, вербально-інтерпретаційний, виконавсько-методичний види» [90, 67]. Наявність означених видів грамотності, за висновком науковця, забезпечує фахово-функціональну основу художньої компетентності, або, як зазначає Лю Цяньцянь, «інформаційно-пізнавальний багаж, який стає змістовним матеріалом для активізації операціональних процесів образного (або художнього) мислення з наступними вміннями використовувати накопичений багаж знань і операцій мислення в художній практиці, тобто у творчій виконавській та педагогічній діяльності» [90, 39].

Таким чином, художня компетентність забезпечує майбутнім учителям музичного мистецтва здатність актуалізувати автентичний змістовий контент під час переживання художньої емоції, що є необхідним задля відтворення педагогічного та виконавського видів інтерпретації.

У контексті наведеного слушним вважаємо визначення поняття «художньо-комунікативного досвіду», презентоване в дослідженні Мен Сіана. У процесі спілкування з мистецтвом, і з приводу мистецтва, людина набуває художньо-комунікативного досвіду. У дослідженні Мен Сіана – це «...особистісне утворення пролонгованого характеру, що зумовлює його процесуальність і результативність в освоєнні художніх знань, опануванні емоційними реакціями та ставленням, що пов'язані зі сприйняттям мистецтва, кристалізації на їх основі ціннісних

орієнтацій, умінь і практики їх застосування в різноманітних формах художньо-комунікативного процесу» [98, 15].

Але досвід, зокрема художньо-емоційний, не лише набувається особистістю як стохастичний результат художньо-комунікативного процесу, він підлягає формуванню. Створення спеціальних педагогічних обставин, актуалізація відповідного музичного матеріалу, системне спонукання до пошуку порівнянь і зіставлень із життєвими реаліями – означенні зусилля вчителя, організовані на тлі застосування його фахових компетентностей, уможливають процес цілеспрямованого формування художньо-емоційного досвіду школярів.

Отже, підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів забезпечується сформованістю їх комунікативної та художньої компетентностей. Саме в їх поєднанні така підготовленість оптимізується. На основі наведеного визначаємо другий науковий підхід, який має синтезоване найменування: *комунікативно-компетентнісний*. У науці ці підходи є достатньо обґрунтованими та розглядаються як окремі наукові напрями. Відповідно до специфіки художньо-емоційної сфери особистості та впливу на неї майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно застосувати їх у контексті взаємозв'язку.

Визначаючи наступний підхід, зауважимо, що закономірності функціонування досвіду зумовлює специфіка ареалу збереження та актуалізації змістових елементів його інформаційного контенту. Примітним є те, що таким ареалом є ментальна сфера індивіда. У зв'язку з цим на всіх етапах музичної активності (сприйняття, аналіз, виконання, вербалізація результатів аналізу тощо) визначальну роль відіграють ментальні уявлення особистості (слухові, тактильні, концептуальні тощо). Наведене зумовлює поглиблення інтересу вчених до функціонування ментальних репрезентацій, пов'язаних із різновидами музичної діяльності, що входять до структури досвіду. Зокрема, слушними є міждисциплінарні розвідки, проведені С. Мак-Адамсом (S. McAdams [239]). Засновуючись на всебічному аналізі двох

чинників, а саме: а) значущості ментального уявлення вимірів і структур музики; б) організаційних процесів, що лежать в основі її сприймання, – ученим досліджено досвід як ментально-культурний феномен, у якому накопичуються уявлення щодо контекстних значень музичних структур. Такі уявлення не є випадковими, або такими, що не ідентифікуються внаслідок своєї суб'єктивності. Як зазначає С. Мак-Адамс, процеси музичної композиції, виконання та сприйняття відтворюються через активізацію досить типових ментальних схем, які відображують ієрархію співвідношень між інтонацією, метром, ритмом, нюансуванням, агогічними та фактурними рішеннями тощо. Такі ментальні схеми функціонують як «психологічно реальні організуючі принципи» – еталони музичних універсалій, які в схожих формах можна знайти практично в будь-якій культурі [239, 12]. На їх основі будуються суб'єктивні ментальні схеми, особливості складу яких зумовлюють відмінності індивідуального сприйняття. Утім, існування спільних еталонів щодо структурної когнітивно-афективної детермінації музичних значень зумовлює створення в ментальному просторі унікального семантично-емоційного середовища, іменованого вченим як «самореференціальний» світ («*self-referential world*» [239, 13]). Отже, С. Мак-Адамс вводить дане поняття для позначення унікального світу музики, що існує в ментальній сфері людства, та володіє майже уніфікованою мовою, яка ідентифікується через психологічні виміри, зокрема, через виявлення ієрархії інтонаційно-метроритмічних взаємозв'язків, що набувають глибокого емоційного значення [239, 13].

Слід зазначити, що, з погляду психологів, ментальний простір, який відтворюється на тлі актуалізації досвідних структур, є чинником забезпечення здатності особистості до соціальної та інтерперсональної комунікації. Так, О. Лактіоновим доведено, що в процесі комунікації «відбувається відбір, фіксація й подальша інтеграція найбільш істотних для індивіда зв'язків, ... інтеракцій, комунікативних актів» до структур «міжперсонального простору» індивідуального

досвіду людини, який (міжперсональний простір) є «когнітивно репрезентованим і психічно переробленим реальним світом її життя» [78, 10].

Наведене свідчить про доцільність об'єктивації художньо-емоційного досвіду як комунікативно-інтегрального феномену, який локалізується та активізується в ментальній сфері. У зв'язку з цим підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів передбачає наявність здатності врахування специфіки функціонування ментальної сфери особистості, зокрема, в контексті спрямування мистецько-освітнього процесу.

Означену проблематику ґрунтовно вивчено О. Ребровою в процесі дослідження художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Зокрема вченою розглянуто художньо-ментальний досвід згаданих фахівців через розкриття ментальності, як складного інтегративного феномену, що охоплює такі фахово-значущі конструкти, як естетична свідомість та художній досвід. У межах першої авторка увиразнює чинник спрямованості на мистецтво, який уможливорює осягнення художньої інформації. Стосовно художнього досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін дослідниця зазначає, що в мистецько-педагогічному процесі саме художня інформація, осягнена під час комунікації з твором мистецтва, виявляється «основним джерелом впливу викладача» на перебіг процесу формування такого досвіду [138, 198]. За висновком О. Ребрової, художня інформація визначає спрямованість художнього мислення, забезпечуючи формування змісту художнього досвіду, функціонального в площині певної художньої діяльності (як-от, музичної). Наступний за цим процес рефлексії отриманої інформації під час фахової підготовки сприяє формуванню особистісних якостей, ціннісних ставлень і фахових компетентностей, актуальних у певній мистецько-освітній діяльності [138, 198–199].

Таким чином, *ментальний* підхід доцільно визначити провідним підходом дослідження, ураховуючи істотність чинника локалізації процесів набуття й функціонування художньо-емоційного досвіду в ментальній сфері особистості.

Утім, приналежність структур художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва до ментальної сфери зумовлює необхідність урахування специфіки функціонування відповідних психологічних механізмів, що забезпечують процеси отримання художньо-музичної інформації. З погляду музичної психології таке дослідження доцільно здійснювати через актуалізацію категорії поліmodalності. Так С. Лівінгстон та В. Томсон (S. Livingstone, W. Thompson [237]), вивчаючи феномен музичного в контексті теорії менталізації, доходять висновку, що музика генерує емоційний досвід через розширену активацію каналів різних модальностей сприйняття, узгодження сигналів яких забезпечується механізмом емоційної емпатії. Ученими доведено, що велике значення в контексті виникнення емоційного переживання в музично-перцептивному процесі відіграє ментальне мультимодальне уявлення, яке, окрім акустичного сигналу, охоплює невербальне кінестетичне мовлення (жести, пози, інші рухи тощо), візуальні образи (вирази обличь, зображення, картини тощо), тактильний відгук. Підтвердженням даних висновків стали результати проведеного С. Лівінгстоном і В. Томсоном дослідження, присвяченого аналізу мистецько-синкретичних паттернів, чітко асоційованих із музичними побудовами та їх емоційними еквівалентами. Зокрема, це хореографічні рухи, вербально-мовні феномени (просодія, вокалізація), живописні зображення (візуальні образи), іноді асоційовані з, наприклад, кінестетичною модальністю, (зокрема, якщо зображено сцени танцю тощо). Такі зв'язки, за висновком учених, зумовлюють здатність музики, через активізацію широкого спектру ментальних процесів, створювати й актуалізувати під час музичної діяльності «ментальні моделі конспецифічних емоцій» [237, 95].

Отже, підготовленість до формування художньо-емоційного досвіду передбачає наявність здатності зорієнтовувати музично-освітній процес на тлі врахування чинника поліmodalності ментальних репрезентацій художніх емоцій, зумовленого специфікою процесу емоційного сприймання музики. Вивчаючи

«музичність» як здібність, пов'язану з емоційно-естетичним переживанням виразності музики, Б. Теплов розглядає низку модусів сприйняття інформації в музично-комунікативному процесі, серед яких:

- ✓ слуховий – відповідає за аудіальне сприйняття емоційної виразності музичної мови в художньо-комунікативному (навчальному, інтерпретаційному, виконавському) процесі;
- ✓ зоровий – в інтерпретаційному процесі, найчастіше, виконує роль каналу актуалізації асоціативних візуальних образів – внутрішніх зорових уявлень, пов'язаних із певними емоційними переживаннями, що їх викликає музика;
- ✓ кінестетичний – сприяє підсиленню або послабленню відчуття емоційного напруження залежно від «насиченості» фактури музичної тканини твору;
- ✓ мисленнєвий – забезпечує вибірковість індивідуальних критеріїв інтерпретаційного аналізу, що формуються на основі наявних емоційних ставлень до виразних значень елементів музичної мови (гармонійних, інтонаційних, метроритмічних тощо особливостей);
- ✓ інтенціональний – пов'язаний із художньо-емоційним захопленням виразністю музики, що зумовлює виникнення важливого для вчителя музики прагнення залучити до такого переживання школярів [165].

У контексті дослідження останній модус – інтенціональний – привертає увагу як такий, що актуалізується на основі інформації, отриманої через канали інших модусів. У той самий час, інтенціональний модус слугує чинником, що стимулює до активізації інших модусів сприйняття через емоційне відчуття захоплення, переживання. Таке захоплення мотивує вчителя музичного мистецтва до пошуку виразних та яскравих виконавських і педагогічних інтерпретаційних рішень, проведення, із цією метою, глибокого герменевтичного аналізу твору, розробки творчих та ефективних мистецько-освітніх методів тощо. Через це доцільним виявляється визначення *полімодального* підходу в якості методологічної основи дослідження.

Таким чином, у дослідженні визначено такі наукові підходи: проєктувальний, комунікативно-компетентнісний, ментальний та полімодальний.

Методологічну основу дослідження також склали педагогічні принципи, що ґрунтувалися на зазначених підходах. Представимо логіку обґрунтування педагогічних принципів.

Значущість інтенціонального аспекту в контексті набуття художньо-емоційного досвіду майбутніми вчителями музичного мистецтва зумовлює привернення уваги феномену емпатії. У даному контексті увиразнюється значення емпатії, як емоційно-інтенціонального процесу, в ході якого особистість переживає глибоке співчуття по відношенню до художніх образів, що сприймаються, асоціюючи емоції, що виникають, із певними подіями та ціннісними ставленнями. Таке співчуття забезпечує майбутньому вчителю музичного мистецтва здатність залучення школярів до емоційного переживання в процесі художньої комунікації, у тому числі, шляхом використання полімодальних асоціацій. У зв'язку з цим важливою є педагогічна спрямованість на розвиток емоційних здібностей студентів відчувати емпатійне співчуття як до художніх образів музичного твору, так і до суб'єктів музично-освітнього процесу під час сумісної творчої діяльності. Означене питання слушно розглянуте в дослідженні І. Кроса, Ф. Лоранс та Т.-Ч. Рабінович (I. Cross, F. Laurence, T.-C. Rabinowitch [213]). Зокрема, засновуючись на потрактуванні емпатії як емоційного стану, що виникає у відповідь на розуміння й уявне осягнення емоційного стану іншої людини, науковці визначили взаємозв'язок між процесами розвитку емоційної емпатії та процесами музичної співтворчості. Основоположним чинником, що зумовлює означений взаємозв'язок, ученими було визнано емоційну виразність музики, яка надихає до співпереживання. За висловом авторів, «...музика втілює в собі ставлення й емоції інших людей, що спонукає до рефлексивної взаємодії з музикою та передбачуваними внутрішніми станами тих, з ким ми зайняті в процесі спільної музичної творчості» [213, 341]. Отже, актуалізація емоційного переживання стосовно художніх образів асоціюється з виникненням

соціальної ситуації, у якій доречним є відчуття емоційних станів інших. Таке відчуття досліджується Я. Кроссом та співавторами як «прояв стану загальної інтенціональності» та визначається основою розвитку здатностей художньо-творчої самоорганізації та інтерперсональної взаємодії в музично-освітньому процесі [213, 340]. За визначенням учених, загальна інтенціональність, яку забезпечує стимулювання емпатійного переживання в художньо-комунікативному процесі, є мотивацією до спільної взаємодії. Під час такої взаємодії «...учасники мають спільну мету (спільні зобов'язання) та координовані ролі дій для досягнення спільної мети» [213, 340–341].

Таким чином, через актуалізацію співпереживання до художнього образу твору під час художньої комунікації розвивається здатність інтерперсональної взаємодії, як результату відчуття унікально-цінної особистості іншого: персонажу твору; співучасника під час ансамблевого виконання; учня, якого учитель музичного мистецтва залучає до творчої діяльності в мистецько-освітньому процесі. З іншого боку, співтворчість, спрямована на уважне ставлення до іншого, відчуття його персонального емоційного простору, «зчитування» його емоційних реакцій і станів, впливає на розвиток емоційно-саморегуляційних здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Такі здатності представляються вельми важливими в контексті організації музично-освітнього процесу, як творчого середовища емоційного та духовного розвитку особистості. Як зазначає А. Растрігіна, художня освіта, яка іманентно володіє потенціалом духовно-творчого розвитку, уможливорює «...розвиток творчо активної особистості, здатної до трансформаційної діяльності в галузі художньої педагогіки» [251, 134]. Означена творча діяльність розглядається вченою як чинник трансформації музично-мистецького освітнього процесу до стану «середовища, що надихає» – простору, в якому відбувається духовний розвиток особистості [251, 136].

У світлі зазначеного конкретизуємо, що формування здатності реалізації творчо-розвивального потенціалу музично-мистецького процесу забезпечується



наявністю вмінь організації ефективного інтерперсонального художньо-творчого спілкування. Зокрема, це здатності спрямування та корекції педагогічної дії в мистецько-освітньому процесі в контексті врахування індивідуальних психологічних особливостей учнів, застосування персоналізованих підходів до організації індивідуальної та сумісної творчої діяльності школярів. Означене зумовлює необхідність розвитку творчої самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва, їх інтенційного прагнення забезпечити персоналізованість та інклюзивність мистецько-освітнього процесу. Виконанню означеного завдання сприяє інтеграція проєктних форм самостійної музично-творчої навчальної роботи студентів, спрямованої на розкриття й усвідомлення потенційних можливостей мистецтва щодо формування художньо-емоційного досвіду школярів. Зокрема, це проєкти, присвячені художньо-виразним особливостям композиторського стилю, образам-архетипам у фортепіанній музиці, музично-психологічні проєкти, присвячені певним емоційним переживанням та засобам їх утілення в музичному мистецтві тощо. Під час самостійної підготовки таких проєктів необхідним є зосередити аналітично-творчу увагу студентів на художньо-емоційному складнику в контексті його втілення в музичній мові та спрямованості творчо-дидактичного змісту проєкту на стимулювання генерації художніх емоцій школярів. Важливо, щоб у ході самостійної підготовки таких проєктів студенти навчилися відчувати й рефлексувати власні емоції, а також здійснювати певні самоорганізаційні та саморегуляційні дії, які й будуть покладені в основу таких проєктів. З огляду на зазначене вважаємо доцільним дотримуватися принципу *забезпечення організаційної самостійності в процесі створення проєктів*, що передбачає фасилітаційне спрямування самостійної роботи студентів на розкриття потенційних можливостей мистецтва щодо формування художньо-емоційного досвіду школярів.

Торкаючись питання генерації художніх емоцій, необхідно враховувати специфіку психологічних процесів, що її зумовлюють. Як було визначено в ході дослідження, процес переживання художньої емоції в музичному сприйнятті

базується на активізації ментальних репрезентацій інших видів досвіду, що зумовлює осягнення образних смислів музичного твору через актуалізацію пов'язаних контекстів. Означений процес на нейрофізіологічному рівні було вивчено Е. Гомі (E. Ghomi [219]) в ході міждисциплінарного дослідження, задля якого вченим було розроблено спеціалізоване музичне програмне забезпечення. Програмна архітектура передбачала моделювання взаємодії низки феноменів, а саме: синтезування музичними структурами художньо-виразної інформації та запам'ятовування такої інформації реципієнтами, що, у свою чергу, сприяло запам'ятовуванню ними, власне, музичних структур. За підсумками дослідження вченим було з'ясовано, що в музично-перцептивному процесі набуття досвіду відбувається під час одночасної обробки мозковими структурами сомато-сенсорної, візуально-моторної, експресивної інформації. Результатом такої обробки стає формування полімодальних мнемічних конструктів, у межах яких, серед іншої, структурується й інформація, отримана в результаті актуалізації зв'язків між музичними структурами та їх емоційними еквівалентами. Активізація таких конструктів, згідно з Е. Гомі, рефлексивно здійснюється завдяки виникненню відповідних асоціацій. Зокрема, науковцем було з'ясовано, що слухним, із цією метою, є використання метафор (актуалізація через семантичну обробку), живописних творів, зображень подій та предметів (візуальне сприйняття), хореографічних творів (кінестетичні асоціації) [219, 35–42]. Отже, очевидним є функціонування мнемічних конструктів як чинників актуалізації художньо-емоційної інформації, що зберігається в досвіді. Означене зумовлює доцільність дотримання принципу *активізації мнемічних конструктів художньо-емоційного досвіду в процесі аналізу образної виразності фортепіанних творів*.

Розглядаючи проблему генерації художньо-емоційних переживань, уточнимо, що переживання є рефлексорним феноменом, активізацію якого не завжди можливо цілеспрямовано здійснити, впливаючи тільки на когнітивну сферу. У даному контексті ефективною виявляється опора на рефлексорні процеси, засновані на

полімодальному асоціативному сприйнятті та мисленні. Учені відзначають, що превалювання того чи того модусу сприйняття впливає на індивідуальний тип пізнання, що є вельми важливим у контексті засвоєння інформації та формування відповідного досвіду. Серед чинників домінування певного репрезентативного модусу, значущими в контексті музичної діяльності, є зорієнтованість на внутрішні слухові уявлення (Т. Карпенко [66], S. McAdams, E. Bigand, [240]) візуальні образи (С. Симоненко [153], R. Arnheim [205]), аналітичні процеси (Л. Булатова [21], I. Peretz [246]).

Означене актуалізує проблему диференціації художньої інформації. У даному контексті слід ураховувати, що превалювання певного модусу зумовлює суб'єктивність сприйняття музики. На практиці це проявляється у феномені вподобання, адже в процесі музичної діяльності кожен індивід показує різну міру бажання взаємодіяти з музичними матеріалом різного типу. Так, зосередженість на візуальних образах зумовлює виникнення більш емпатійної реакції під час сприйняття програмних музичних взірців імпресіонізму (К. Дебюссі, М. Равель, Е. Саті), адже в таких творах міститься численність зображальних, майже живописних образів тощо. Як слушно зазначає Лі Лі, найвпливовішим чинником максимізації ефективності фахової підготовки музикантів-педагогів є диверсифікація процесу викладання фортепіано, яка передбачає ураховання суб'єктивних психологічних і фізіологічних властивостей студентів [289]. З огляду на окреслені важелі, доцільним визначається дотримання принципу *цілеспрямованої активізації різних модусів сприйняття та відтворення художньої інформації* в процесі формування художньо-емоційного досвіду.

Отже, принциповим визнано, що в цілеспрямовано спроектованому процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів необхідним є стимулювання розвитку емпатійних здатностей згаданих фахівців ідентифікувати й генерувати художні емоції, рефлексивно актуалізуючи інформацію попередньо сформованих полімодальних

мнемічних конструктів. Означене актуалізує аспект дослідження, пов'язаний із вищезгаданим чинником приналежності структури художньо-емоційного досвіду до ментальної сфери особистості, що зумовило інтеграцію однойменного підходу. Уточнимо, що обґрунтування методики на засадах ментального підходу передбачає урахування специфічних особливостей процесу мислення («*ментальність* від. лат. *mens (mentis)* – спосіб мислення, склад душі» [194, 369]). Як це доведено Р. Пірсоном (R. Persson [248]), для виявлення закономірностей функціонування художньо-музичного мислення доцільно спиратися на положення узагальненої характеристики процесу мислення високого порядку. Зокрема, визнано, що таке мислення виникає, коли людина інтегрує в досвіді нову інформацію, зіставляє її з тією, що вже зберігається в пам'яті, взаємопов'язує, порівнює та розширює, використовуючи при цьому типи навичок, характерні для операціоналізації певного розумового домена. Означена особливість зумовлює суб'єктивні відмінності в обробці інформації, характерні також для визначення особливостей художньо-музичного мислення. Результатом дослідження вченого стала розробка багатомірної моделі художньо-музичного мислення як диференційованого конструкту, зміст елементів якого доцільно систематизувати за типами метапізнавальної обробки художньої інформації. Серед таких ученим виокремлено:

- ✓ когнітивний, що зумовлює зосередженість на дотриманні інтерпретаційної автентичності щодо історичного періоду, жанру, композиторського стилю тощо;
- ✓ перцептивний, що зумовлює зосередження на музичній структурі, насамперед, гармонійно-функціональних побудовах, ладотональному плані тощо;
- ✓ афективний, що зумовлює зосередженість на потоці афективних реакцій, що їх викликають музичні структури [248, 19–21].

За результатами дослідження Р. Пірсона, у процесі музичної діяльності індивід спирається на певний тип метапізнавальної обробки художньої інформації, обираючи її в якості домінуючої. Означений ментальний феномен особливо яскраво

проявляється у виконавському процесі, під час якого прагнення генерації відчуття контролю (або нівелювання почуття занепокоєння з приводу втрати контролю) зумовлює рефлекторну активацію домінувального типу художнього мислення [248, 21]. Утім, у процесі музичної діяльності інших видів (аналітичної, педагогічно-інтерпретаційної тощо) домінуючий тип художнього мислення також має значення. У зв'язку з цим під час здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів доцільно дотримуватися принципу *врахування домінувального типу художнього мислення: раціонального, емоційного, гармонійного (поєднання раціонального та емоційного)*. Передусім, означене має проявлятися в процесі розробки методичного забезпечення, спрямованого на формування змісту художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, завдання, запропоновані в межах формуючих методів, мають містити відповідно адаптовані (за типами мислення) вказівки щодо їх виконання.

Отже, проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів доцільно здійснювати, спираючись на проєктувальний, комунікативно-компетентнісний, ментальний та полімодальний підходи з дотриманням принципів: забезпечення організаційної самостійності в процесі створення проєктів; активізації мнемічних конструктів художньо-емоційного досвіду в процесі аналізу образної виразності фортепіанних творів; цілеспрямованої активізації різних модусів сприйняття та відтворення художньої інформації; врахування домінувального типу художнього мислення: раціонального, емоційного, гармонійного.

## **2.2. Методичне забезпечення проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів**

Методичне забезпечення процесу проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів здійснювалося шляхом обґрунтування педагогічних умов і методів, які відповідали: генералізованому проєктувальному підходу; низці супроводжувальних підходів, визначених із метою оптимізації проєктування фортепіанної підготовки в контексті вирішення поставлених завдань; обґрунтованим педагогічним принципам; визначеному співвідношенню функцій фортепіанної підготовки та функцій художньо-емоційного досвіду.

Основою підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів було визначено сформованість їхнього художньо-емоційного досвіду як фахово-функціонального конструкту, інтроверсивна та екстраверсивна інтенційна спрямованість якого забезпечує процеси переживання, ідентифікації та систематизації художніх емоцій, а також, уміння викликати й актуалізувати такі емоції в школярів під час художньої комунікації.

Художній твір, як слушно стверджує Г. Падалка, задає «емоційно-естетичні орієнтири сприйняття» [124, 96], а «міра вираження емоційної реакції» є критерієм музичного сприймання [124, 93]. Разом із цим, такі реакції мають бути відрефлексованими, що надає можливості уявити емоційно-розвивальний потенціал твору для кожної окремої особистості. Таким чином, актуалізується проблема наявності в особистості фонду таких емоцій, які генеруються під час сприйняття творів мистецтва з яскраво вираженим емоційно-естетичним забарвленням. Реалізація означеного процесу сприяє формуванню художньо-емоційного досвіду.

Визначення педагогічних умов, що забезпечують формування такого досвіду здійснювалося шляхом аналізу педагогічного досвіду та наукових досліджень, у

яких висвітлено функціональні ролі художніх емоцій у площині мистецької освіти та конкретизовано педагогічні умови що їх актуалізують.

Наведемо низку таких досліджень. Так, із метою вирішення завдання «розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики» Г. Панченко пропонує «підтримувати емоціогенне наповнення педагогічного процесу» під час «художньо-педагогічної діяльності» та доводить доцільність, у даному контексті введення педагогічної умови «активізація емоційно-мотиваційної сфери студентів, яка стимулює розвиток їхніх особистісних та професійних якостей» [126, 1, 14]. О. Гордова визначає низку психолого-педагогічних умов, спрямованих на стимулювання школярів до креативного вираження емоцій під час уроку музики, що, за твердженням ученої, забезпечує «підтримку емоційного благополуччя та корекцію емоційної сфери» [41, 19]. Серед таких дослідниць вирізняє «створення соціальної ситуації розвитку культурно-креативних навичок творчого самовираження», «організація спільної взаємодії, в процесі якої виникає потреба у творчих проявах», «наявність програмного забезпечення спільної музично-ігрової діяльності» [41, 11]. Л. Котова, увиразнюючи значущість актуалізації емоційного складника художньо-музичної комунікації у виконавському процесі, вводить до методики формування інструментально-виконавської надійності педагогічну умову, що стимулює до концентрації на «емоційно-образному змісті музичних творів» [74, 8].

Дослідження І. Могилей дозволило з'ясувати, що педагогічні умови, дієвість яких спрямована на забезпечення «емоційно-моральної атмосфери навчального процесу», що передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, сприяє формуванню емоційної культури особистості [102, 9]. В. Воєводін, вирізняючи емоційний компонент у структурі творчого потенціалу майбутнього музиканта-виконавця, доводить, що впровадження педагогічної умови «формування духовної атмосфери» сприяє актуалізації емоційно-ціннісного ставлення до твору музичного мистецтва, яке виступає передумовою творчості [35, 12].

Ученими також розглянуто педагогічні умови формування різновидів художнього досвіду в музично-освітньому процесі. Так, Чжу Пен визначає, що формуванню художньо-виконавського досвіду сприятимуть педагогічні умови, спрямовані на оптимізацію «навчальної взаємодії викладача та студента» та самостійно ініційоване майбутніми вчителями музики творче розширення власного мистецького тезауруса [186, 137].

О. Ребровою доведено, що актуалізація педагогічної умови «цілеспрямоване використання поліхудожнього та полікультурного середовищ» у мистецько-освітньому процесі забезпечує професійно-значуще збагачення художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії [140, 103].

Таким чином, педагогічні умови, спрямовані на актуалізацію емоційного складника в мистецькій освіті запроваджуються з метою стимулювання творчості, інтенсифікації та оптимізації процесів художньо-педагогічної комунікації. Натомість, формування різновидів професійно-значущого художнього досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечується впровадженням педагогічних умов, заснованих на стимулюванні студентів до відтворення художньо-творчої діяльності та забезпеченні відповідного педагогічно-технологічного супроводу означеного процесу.

З метою визначення педагогічної умови формування художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, як фахово-функціонального утворення, було згадано специфіку художніх емоцій як психічних процесів. Науковці звертають увагу на те, що, незважаючи на наявність у індивіда вродженої здатності до розпізнавання емоцій, для музичної перцепції важливою є здатність не просто розпізнати емоцію, але й «пережити» її, що забезпечується сформованістю досвіду (I. Peretz, W. Aubé, J. Armony [247, 103]). Емоції відтворюють значний вплив на перебіг когнітивних процесів, адже діють як вбудований механізм визначення цінності всіх явищ, з якими взаємодіє індивід – від предметно-матеріальних до цілком абстрактних, таких як ідеї, концепції, мистецтво тощо. Проте якість



художньо-музичної перцепції залежить не тільки від здатностей розпізнання емоцій, але й від умінь їх особистісного «переживання», задля чого необхідною є наявність відповідного досвіду.

Емоційне переживання художньо-музичних подій відбувається тоді, коли музика торкається особистісного досвіду. Означений процес розглядається в праці П. Юсліна (P. Juslin [229]) як еволюція емоцій від фізіологічних до художньо-естетичних. Учений з'ясовує, що така еволюція здійснюється за умов активації трьох складників досвіду – візуальних образів, епізодичної пам'яті та музичного очікування. При цьому, емоції, які виникають унаслідок асоціювання музики з певними життєвими спогадами щодо подій, людей, краєвидів, культурних об'єктів, тощо та викликають візуальні та чуттєві асоціативні спогади, наближаються до фізіологічних за своєю сутністю. Проте художні емоції виникають у відповідь на виправдання (або його відсутність) очікувань певних суто музичних подій. Такі очікування генеруються в процесі музичної перцепції за умов сформованості фонду ментальних уявлень щодо художньо-семантичних закономірностей побудови музичних структур. Формування таких уявлень відбувається в процесі набуття досвіду сприйняття та естетичного оцінювання художніх феноменів за критеріями краси, виразності, новизни, емоційної наповненості, майстерності, інформативності, стилю, піднесеності. Саме актуалізація таких уявлень є ознакою досягнення «естетичного порогу», за межею якого виникають складні художні емоції, як-от: ностальгія, гордість, хвилювання, захоплення тощо [229, 261].

Таким чином, наявність художньо-емоційного досвіду характеризується сформованістю аналітично-перцептивних здатностей і вмінь пізнання музичного твору через художньо-естетичне оцінювання. У свою чергу, процес оцінювання музично-виразних феноменів, заснований на актуалізації художньо-емоційного досвіду, є пов'язаним із когнітивним аналізом художньо-виразної музичної інформації та передбачає актуалізацію гностичного ресурсу особистості. У зв'язку з цим, першою педагогічною умовою, яка забезпечує формування художньо-

емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, що складає основу підготовленості згаданих фахівців до формування такого досвіду в школярів, визначаємо *стимулювання генерації та диференціації художніх емоцій у музично-перцептивному та мистецько-аналітичному процесах*.

Упровадження означеної умови доцільно здійснювати методами, що охоплюють два напрями – ідентифікація художніх емоцій та усвідомлення музично-художніх чинників їх виникнення.

Наприклад, метод *рефлексивної сегрегації художніх емоцій*, розроблений на основі методики Т. Шефера та П. Седлмайєра (Т. Schäfer, P. Sedlmeier [256]) дозволяє диференціювати емоції, які виникають стосовно певної музики через суб'єктивоване визначення психологічних функцій, які вона виконує. Зокрема, ученими було розроблено анкету, спрямовану на актуалізацію емоційних ставлень респондентів до улюбленої музики та самостійне визначення ступеня цінності переживання певної емоції в ієрархічних структурах художньо-емоційного досвіду.

Під час розробки методів формування обізнаності студентів стосовно художньо-музичних чинників, пов'язаних із виникненням певних емоцій, було вивчено розвідки вчених стосовно специфіки функціонування емоційно-когнітивних комплексів у ментальній сфері індивіда. Так, у дослідженні І. Шеффлера (I. Scheffler [257]) доводиться, що емоції, разом із пізнанням, складають нероздільний дихотомічний конгломерат, який скеровує мислення й поведінку. Саме емоції забезпечують потребу в осягненні істини, що мотивує до творчого наукового пошуку, генерації ідей тощо. У такому конгломераті, за твердженням ученого, емоції відповідають за формування ціннісних ставлень, які, у свою чергу, функціонують як параметри, що за їх допомогою індивід вимірює та оцінює явища [257, 3]. Означена функція емоцій, за спостереженням І. Шеффлера, надає величезних можливостей для фундаментального аналізу творів мистецтва, в яких певні факти (об'єктивні явища) втілено через емоцію творця. Проте естетично значущими емоціями в мистецтві вважаються такі, що викликають репрезентативне

емоційне розуміння, в ході якого драматично-емоційна подія твору сприймається як виразний аналог дійсності. У зв'язку з цим емоції, за допомогою яких досягається мистецький твір, є невід'ємними складниками інформативного блоку, що піддається аналізу під час сприймання та інтерпретації [257, 5]. Отже, надбання вищенаведеної концепції було покладено в основу методу *емоційної верифікації художньо-музичної інформації*, у ході якого студенти мають піддавати аналізу та педагогічній інтерпретації музичні твори, визначаючи в них художньо-музичні чинники виникнення таких емоцій (музична інтонація, динаміки, темп тощо).

Визначення другої педагогічної умови було зумовлено усвідомленням того, що функціональність художньо-емоційного досвіду значною мірою визначається наявністю автентичних емоційних реакцій щодо художньо-музичних феноменів. Означені реакції виявляються основою формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій особистості в музично-комунікативному процесі. Як зазначено Чжан Чангтонгом, основним завданням учителя є висвітлення можливості досягнення «істини, добра та краси» в процесі сприймання емоційної виразності музики, що вимагає актуалізації певних ціннісних орієнтирів, зафіксованих у емоційному досвіді [284].

У руслі таких орієнтацій скеровується педагогічний музично-інтерпретаційний процес та визначається спрямованість аналітично-перцептивної освітньої діяльності. Проте, ступінь автентичності емоційних реакцій є різною для кожного індивідуума та визначається мірою інтенсивності прагнення відчувати відповідні емоції під час перцептивного та інтерпретаційного видів музично-освітньої діяльності. Наведене зумовлює привернення уваги до проблеми автентичності художньо-емоційної інтерпретації музично-феноменологічних контекстів.

Так, В. Томсон і Л. Куінто (W. Thompson, L. Quinto [264]) підкреслюють, що «...музика здатна викликати в нас глибокі та значні емоції», та здійснюють ґрунтовне дослідження механізму функціонування емоційного досвіду в музичній

діяльності. Учені визначають, що всі художні образи є пов'язаними з певними емоціями, що виступають у якості «соматичних маркерів» [264, 359]. Такі маркери накопичуються в досвіді як комплекс еталонних значень художніх образів, стало пов'язаних із певним емоційним забарвленням. Викладені чинники було розглянуто вченими в межах дослідження психологічної «теорії загального кодування», у контексті висвітлення взаємозв'язків між музичною діяльністю та емоційними станами. У результаті проведеного дослідження, В. Томсоном та Л. Куінто було встановлено, що емоції під час музичної діяльності виникають унаслідок цілеспрямованої перевірки вхідних сигналів музичної інформації (у вигляді варіативного комплексу таких музичних атрибутів, як інтонація, темп, ритм тощо) на предмет їх відповідності сформованим еталонам афективно-змістової інтерпретації музичних паттернів. Відповідність емоційної конотації певного музичного паттерну викликає позитивні емоції, невідповідність – негативні. Проте, обидва види емоцій відбиваються як інтенсивне художнє переживання та відкладаються у вигляді ментальних уявлень, які складають емоційний досвід. Означений процес класифікується як «синхронізація» художніх емоцій із музикою, що відбувається в процесі активної музичної діяльності за умов активізації механізму «уявлення – увага – дія» [264].

Таким чином, емоції відіграють значну роль у процесі формування художньо-естетичних ціннісних орієнтацій особистості та виступають «соматичними маркерами» [264, 359] у процесі пізнання художніх образів. Такі маркери накопичуються в досвіді як комплекс еталонних ментальних уявлень щодо емоційних значень художніх образів. Проте умовою реалізації означеного процесу є наявність інтенції особистості, що проявляється цілеспрямованим наміром та дією з перевірки паттернів музичної інформації на предмет їх відповідності сформованим еталонам художньо-афективної інтерпретації.

Отже, формування художньо-емоційного досвіду зумовлюється мірою прагнення особистості ідентифікувати елементи варіативного музично-

семантичного комплексу (як-от темп, інтонація, ритм, гармонія, динаміка тощо) як такі, що є стало пов'язаними з певним емоційним забарвленням. Означений процес супроводжується формуванням еталонних уявлень щодо емоційних конотацій, які містяться в музичних паттернах. У зв'язку з цим другою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів було визначено *спрямування музично-аналітичної діяльності на формування та систематизацію ментальних уявлень щодо художньо-емоційних конотацій елементів музичної лексики*.

Упровадження означеної умови має здійснюватися методами, спрямованими на ментально-слуховий аналіз і систематизацію художньо-значущих взаємозв'язків між певними музичними побудовами й емоціями. Серед таких метод *синхронізації музично-афективних еталонів*, до основи якого покладено наукові надбання В. Томсона і Л. Куінто [264]. Дієвість методу спрямована на ментально-слухову актуалізацію емоційних контекстів певних музичних побудов шляхом аналізу елементів програмних музичних творів, з їх подальшою синхронізацією із запропонованою автором програмою.

Також доцільним уявляється застосування методу *складання художньо-емоційних проєктів фортепіанних творів*, у межах якого студенти мають готувати тематичні проєкти за алгоритмом «розвитку проєктної діяльності майбутніх педагогів», запропонованим у дослідженні О. Ребрової [139, 157].

Отже, в контексті формування художньо-емоційного досвіду важливим є набуття вмінь ідентифікації та генерації емоцій з їх подальшою систематизацією у вигляді ментальних уявлень. Проте підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до формування такого досвіду в школярів передбачає володіння вміннями автентично відтворювати під час майбутньої професійної діяльності не тільки аналітичний, але й виконавсько-інтерпретаційний процес. Означений процес характеризується певною специфікою, яка вимагає від майбутніх учителів музичного мистецтва володіння низкою психологічних та праксеологічних навичок.

Насамперед, навичок самокорегування потребує наявність стресового складника в процесі художньо-творчої діяльності, що відтворюються в реальному часі перед аудиторією. Результати розвідок учених у даному напрямі доводять, що стрес негативно впливає на художньо-емоційний аспект таких видів мистецько-педагогічної діяльності, як музичне виконавство та педагогічна вербалізація. Зокрема, дослідження С. Крус-Вебера та Р. Парнкатта (S. Kruse-Weber, R. Parncutt [234]) дозволило встановити, що за рівнем стресогенності музичне виконавство можна порівняти з такими видами діяльності, які знаходяться в зоні «...підвищеного ризику, такими як авіація й медицина» [234, 7]. Означене зумовлене тим, що всі згадані види діяльності є складними динамічними системами, функціонування в яких потребує від фахівця навичок швидкого опрацювання великих обсягів даних. У відповідь на загрозу помилок, які усвідомлюються індивідом як такі, що можуть призвести до серйозних та незворотних наслідків, підвищується рівень психологічного стресу. Наведений чинник впливає на якість перформативної діяльності, зокрема й на рівень художньо-емоційного втілення образів твору та процес «генерації художнього сенсу на основі доступної інформації та досвіду» [234, 3]. Корегування ситуації, за свідченням учених, можливе завдяки посиленню ролі декларативного навчання, яке, порівняно з процедурним, сприяє набуттю метакогнітивних навичок керування власною ефективністю в процесі перформативної діяльності. Згадане керування за допомогою метакогнітивних навичок передбачає здійснення планування, моніторингу та оцінки власної перформативно-творчої діяльності в реальному часі. Означені навички формуються в процесі декларативного навчання як комплексна обізнаність щодо чинників виникнення помилок і психологічної кореляції очікувань, думок і емоцій.

Проблематику функціональності декларативних та процедурних знань розглянуто в дослідженні С. Шмідта (S. Schmidt [258]) в контексті екстраполяції досвіду до процесу музично-творчої діяльності. Зокрема, вченим визначено, що така діяльність апіорі є заснованою на процесі екстраполяції досвіду, адже жоден звук,

або співзвуччя, відокремлені від контексту, актуалізованого через уявлення, позбавлені сенсу. Натомість, активізація заснованих на досвіді структур автоматично викликає асоціативні уявлення, які впорядковують звуки в музичну ментальну модель. Складниками такої моделі виявляються семантичні музичні схеми, художні концепції, жанрово-стильові категорії та пов'язані з ними емоційні переживання. Саме емоції в музичних ментальних моделях, як це доведено науковцем, виконують функцію декларативного знання, адже вказують і диференціюють значення кожного зі складників означених моделей. При цьому процес екстраполяції є ментальною генерацією ідей щодо можливих майбутніх музичних подій, їх художнього значення, та мистецько-концептуального значення їх взаємозв'язків. Відбувається даний ментальний процес автоматично, завдяки функціонуванню сформованого досвіду, в якому емоції відіграють роль декларативного знання [258, 70–71].

Отже, саморегуляція під час музично-перформативної діяльності (виконавської або вербальної) здійснюється через емоції. Як зазначає Хе Йівен, переживання художніх емоцій у музично-перформативному процесі сприяє поліпшенню продуктивності виконавця, адже зумовлює можливість синхронного визначення відповідності між емоційно-ціннісним аспектом інтерпретаційної концепції та її художньо-виразним втіленням [277]. Лю Шуцуй, розглядаючи виконавський процес у дотичному контексті, увиразнює значущість емоційної моделі інтерпретації, яку має конструювати піаніст у процесі підготовки до виступу [279]. Куанг Лі уточнює, що успішність виконання залежить від емоційно-ціннісного ставлення до художньо-виразного змісту музичного твору [280].

Отже, важливим видається розробка педагогічних умов, спрямованих на формування вмінь саморегуляції в процесі музичної педагогічно-творчої діяльності шляхом проєктування ментальних моделей художньо-емоційної концепції виступу. Наведене актуалізує проблематику проєктної діяльності студентів, ґрунтовно досліджену О. Ребровою. Зокрема, вчена вказує, що «...проєктна діяльність сприяє

перетворенню процесу навчання на процес самонавчання», сприяє творчому особистісному розвитку та передбачає оволодіння низкою проєктних компетентностей, зорієнтованих на «передбачення якісного результату освітньої діяльності» [139, 157].

Означене доводить доцільність спрямованості на формування вмінь самопроєктування, заснованого на механізмі актуалізації художньо-емоційного досвіду. У дослідженні О. Новської зазначається, що важливим складником процесу самопроєктування є активізація проєктної уяви, що забезпечує прогнозування бажаного результату діяльності. За висновком дослідниці, така уява функціонує з опорою на досвід, знання з якого є основою для формування уявного «образу нового стану об'єкту» [115, 17].

Таким чином, заснований на художньо-емоційному досвіді процес самопроєктування музично-педагогічної перформативної діяльності передбачає формування уявного образу виступу (музично-виконавського або/та вербально-педагогічного) як послідовності емоційних станів, пов'язаних із певними художньо-музичними подіями. У такій спосіб реалізується художньо-комунікативна функція означеного виду досвіду, забезпечуючи подальший процес розкриття та перформативної презентації художньо-емоційного змісту музичного твору. У зв'язку з цим важливим є набуття вмінь і навичок художньо-емоційного самопроєктування, що зумовлює доцільність упровадження педагогічної умови *актуалізація художньо-емоційного досвіду як чинника самопроєктування педагогічно-перформативної діяльності*.

Серед методів забезпечення впровадження третьої педагогічної умови пропонується метод *емоційно-інтелектуального проєктування художньо-музичної взаємодії*, розроблений на основі розвідок М. Брекетта та співавторів (M. Brackett, et al. [210]). У праці вчених досліджується феномен емоційного інтелекту, який розглядається в контексті його функціональності щодо прогнозування теоретично пов'язаних поведінкових результатів. Мета застосування методу полягає у



формуванні вмінь і навичок самопроєктування комплексного процесу художньо-музичної взаємодії, який реалізується під час художньо-емоційної комунікації з твором музичного мистецтва та під час педагогічної взаємодії, спрямованої на формування художньо-емоційного досвіду школярів.

Підсумовуючи зазначене, конкретизуємо, що методика проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачала поетапне запровадження зазначених педагогічних умов та відповідного методичного забезпечення. Такі етапи було схарактеризовано як: актуалізаційно-підготовчий, ментально-накопичувальний, творчо-афективний. Поетапне запровадження визначених елементів методики здійснювалося на основі спільності функцій фортепіанної підготовки та художньо-емоційного досвіду особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Такими об'єднуючими функціями у першому розділі дослідженні було визначено: гностично-когнітивну, мотиваційно-ціннісну, рефлексивно-творчу функції фортепіанної підготовки та когнітивно-оцінну, інтегрально-конвергентну, художньо-комунікативну функції художньо-емоційного досвіду.

Реалізація зазначених функцій є постійно діючим процесом, але в методиці проєктування на певному етапі кожна функція стає домінуютьною та актуалізує вплив відповідної до неї педагогічної умови та методів, спрямованих на підвищення якісного рівня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Розроблена методика наочно представлена на рисунку 2.1.

## **ВИСНОВКИ до розділу 2**

У розділі обґрунтовано методологію та розроблено методику проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.



Рис. 2.1 Модель проєктування фортепіанної підготовки до формування художньо-емоційного досвіду школярів

Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів – організаційний процес, що забезпечує спрямованість сукупності методологічного та методичного забезпечення якісної підготовленості майбутніх фахівців до реалізації поставлених завдань на основі орієнтації комплексу спільних функцій, властивих фортепіанній підготовці та феномену художньо-емоційного досвіду.

*Методологічна основа* методики складається з обґрунтування доцільності застосування проєктувального підходу як наскрізного, комунікативно-компетентнісного, ментального та полімодального – як допоміжних. Відповідно до визначених наукових підходів розроблено такі педагогічні принципи:

- ✓ забезпечення організаційної самостійності в процесі створення проєктів;
- ✓ активізації мнемічних конструктів художньо-емоційного досвіду в процесі аналізу образної виразності фортепіанних творів;
- ✓ цілеспрямованої активізації різних модусів сприйняття та відтворення художньої інформації;
- ✓ урахування домінувального типу художнього мислення: раціонального, емоційного, гармонійного.

Методику розроблено з урахуванням чинника реалізації педагогічного впливу функцій, які були визначені під час теоретичного дослідження як спільні для фортепіанної підготовки та феномену художньо-емоційного досвіду, зокрема: гностично-когнітивної, мотиваційно-ціннісної, рефлексивно-творчої функцій фортепіанної підготовки та когнітивно-оцінної, інтегрально-конвергентної, художньо-комунікативної функцій художньо-емоційного досвіду. Домінування тієї або іншої функції передбачало запровадження таких етапів: актуалізаційно-підготовчого, ментально-накопичувального та творчо-афективного. Когнітивно-оцінна функція, що ставала домінувальною на актуалізаційно-підготовчому етапі, мала впливати на гностично-антропологічний компонент; інтегрально-конвергентна, яка ставала домінувальною на ментально-накопичувальному етапі, мала впливати на

ціннісно-інтенціональний компонент; художньо-комунікативна, яка домінувала на творчо-афективному етапі, мала впливати на творчо-праксеологічний компонент.

Домінантним елементом методики визначено *педагогічні умови*, розраховані на поетапне запровадження, а саме:

- ✓ стимулювання генерації та диференціації художніх емоцій у музично-перцептивному та мистецько-аналітичному процесах;
- ✓ спрямування музично-аналітичної діяльності на формування й систематизацію ментальних уявлень щодо художньо-емоційних конотацій елементів музичної лексики;
- ✓ актуалізація художньо-емоційного досвіду як чинника самопроектування педагогічно-перформативної діяльності.

У якості методичного забезпечення процесу впровадження наведених педагогічних умов запропоновано методи:

- ✓ рефлексивної сегрегації художніх емоцій;
- ✓ емоційної верифікації художньо-музичної інформації;
- ✓ синхронізації музично-афективних еталонів;
- ✓ складання художньо-емоційних проєктів фортепіанних творів;
- ✓ емоційно-інтелектуального проєктування художньо-музичної взаємодії.

Результативним елементом методики визначено підвищення рівня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПРОЄКТУВАННЯ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ШКОЛЯРІВ**

#### **3.1. Діагностика підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів**

Діагностування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів здійснювалося в умовах констатувального експерименту, що потребувало обґрунтування критеріїв та показників оцінювання компонентів досліджуваного феномену. Для визначення критерія оцінювання *гностично-антропологічного* компоненту було розглянуто міждисциплінарні дослідження, у яких художньо-емоційний досвід вивчається з погляду афективної нейробіології та музичної психології. Так, у розвідках І. Перез та співавторів (I. Peretz, et al. [247]) доведено, що художньо-емоційний досвід індивіда змістовно збагачується в процесі переживання ним складних «музичних» емоцій під час музичної перцепції. Застосування комплексної діагностики, яка включала музично-психологічне тестування та нейробіологічне сканування за допомогою позитронно-емісійного томографу, дозволило вченим встановити, що процес розпізнання емоцій не забезпечує реалізації процесу їх переживання, отже й набуття досвіду. При цьому під час досліджень було доведено, що художні емоції розрізняються між собою та підлягають диференціації за типами нейробіологічних механізмів, що забезпечують їх переживання.

Зокрема, переживання в музично-перцептивному процесі таких емоцій, як щастя, сум, відраза, за даними діагностики, проведеної І. Перез та співавторами, супроводжується активацією лімбічної системи, яка відповідає за «прості» емоції. Згаданий нейрологічний механізм належить до базових, тобто первинних – таких,

якими людина оволоділа ще в прадавні часи з метою самозбереження. Показовим є те, що той самий механізм забезпечує індивіду розпізнання виразів обличчя та вокально-мовної просодії. Утім, деякі художні емоції визначаються як більш складні – до таких належать натхнення, піднесення, гордість, задумлива скорбота, інші. Такі емоції зазвичай викликаються переживанням у процесі сприйняття гармонійних послідовностей, які розрізняються за ступенем дисонансу. Сканування показало, що залежно від ступеню дисонансу та консонансу, а також від прогнозованості чи несподіваності гармонії відбувається активація складних нейронних зв'язків, між різними ділянками мозку. Проте, за результатами дослідження І. Перез, переживання як «простих», так і «складних» художніх емоцій вимагає когнітивної обробки, яка актуалізує певні процеси в корі головного мозку, що забезпечує концептуалізацію емоцій у вигляді ментальних уявлень, які, у свою чергу, «зберігаються розвиненими структурами мозку» [247, 119].

Функціонування означеного нейробіологічного механізму є фізіологічним еквівалентом перебігу процесу набуття художньо-емоційного досвіду під час музичної перцепції. Проте, за спостереженням науковців (І. Peretz [246]), складнощі викликає його діагностика, адже оцінювання наявності факту переживання, а не тільки розпізнання художньої емоції, потребує досліджень за допомогою спеціальної апаратури (різновидів комп'ютерної томографії тощо). Звичайно, в процесі досліджень у галузі музичної педагогіки, для якої оцінювання художньо-афективних процесів є актуальним, у більшості випадків, така складна апаратура не застосовується з технічних та/або економічних причин. Означене протиріччя, за висновком учених, ефективно вирішується шляхом проведення непрямой діагностики, заснованої на активації спонтанних реакцій, які важко приховати та які можуть відбуватися без усвідомлення, проте свідчать про наявність факту справжнього переживання художньої емоції [246, 125–126].

Отже, процес формування художньо-емоційного досвіду передбачає активацію когнітивної діяльності, результатом якої стає формування ментальних

моделей художніх емоцій. Когнітивні процеси також супроводжують ідентифікацію емоцій під час музичної перцепції. Таким чином, критерій оцінювання сформованості гностично-антропологічного компоненту підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів має оцінювати сформованість такого досвіду в самих майбутніх учителів музичного мистецтва. Утім, у процесі діагностики, спрямованої на оцінювання емоційних та когнітивних процесів урахувалося, що виявлення ступеню обізнаності щодо художніх емоцій свідчить про їх наявність лише за умов підтвердження того, що їх було справді пережито індивідом.

Варто також звернути увагу на вищезгаданий чинник відмінності емоцій, їх диференційованості за ступенем складності. Очевидно, що ефективне формування художньо-емоційного досвіду школярів вимагає від учителя музики сформованості вміння диференціації емоцій. Означене підтверджується в дослідженнях учених. Так, у розвідках В. Орнагі, Дж. Брокмеєра, І. Граццані (V. Ornaghi, J. Brockmeier, I. Grazzani [245]) емпіричним шляхом з'ясовано, що розвиток емоційної сфери дітей передбачає формування їх уміння розпізнавати прості та складні емоції, зовнішні та внутрішні причини їх виникнення, відмінності між явними та скритими емоціями [245, 28].

Виходячи з наведеного, визначимо, що розвиток художньо-емоційного досвіду передбачає формування здатності розпізнавати та диференціювати емоції через отримання власного досвіду переживання «музичних подій» (метафора, яку застосовують учені відповідно до драматургії розгортання образів твору). У дисертації Б. Ферхольт (B. Ferholt [217]) докладно вивчено проблему набуття дітьми емоційного досвіду в процесі переживання як феномену, що інтегрує в собі «динамічні відносини уяви та творчості, емоцій і пізнання» [217, 225]. Спираючись на дослідження досвіду з погляду психології (Л. Божович [209], Ф. Василюк [267], Л. Виготський [269]), а також надбання театрального мистецтва (К. Станіславський [261]), авторка розробляє методику створення переживань у

процесі театральної-мистецької дитячої творчості. Науковець експериментально доводить, що інтенсифікація у творчому процесі переживань дітей ефективно впливає на розвиток їх емоційної сфери, зокрема на формування соціальних і психологічних адаптаційних якостей, здатності інтегрувати емоційні та розумові процеси в досягненні освітніх і творчо-розвивальних цілей [217, 250–255].

Таким чином, суттєвою виявляється наявність умінь майбутніх учителів музичного мистецтва впливати на художньо-емоційний досвід школярів, інтегративно активуючи їх переживання та аналітично-когнітивну діяльність у музично-творчому процесі. Таке вміння забезпечується наявністю специфічних, заснованих на власному досвіді, знань щодо музично-семантичних елементів, сприйняття, аналіз і виконання яких здатні ініціювати переживання певних художніх емоцій. На основі наведеного необхідно уявляється діагностика сформованості підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів за **когнітивним** критерієм, показниками якого визначено:

- ✓ міра спроможності ідентифікування художніх емоцій у музично-перцептивному та операційному процесах;
- ✓ ступінь обізнаності щодо атрибутів музичної мови в контексті їх зв'язку з художньо-емоційними переживаннями.

Отже, процес формування художньо-емоційного досвіду відбувається внаслідок переживання художніх емоцій у зв'язку з певними музичними подіями. Утім, переживання є інтринсивним, отже індивідуально-детермінованим процесом, перебіг якого визначається цінностями особистості. Феномен зумовленості переживання художніх емоцій ціннісними орієнтаціями досліджено в праці Ю. Лернера та співавторів (Y. Lerner, et al. [235]). Ученими визначено, що набуття емоційного досвіду є процесом ментальної концептуалізації художніх емоцій під час їх переживання. Він корелятивно залежить від сформованих ціннісних орієнтацій особистості, що актуалізуються в процесі контекстно-залежної обробки художньо-



музичної інформації. У якості такого контексту науковцями розглянуто «ментальний набір індивіда» – досліджений у праці Д. Гілдена (D. Gilden [220]) феномен, який є набором ментальних уявлень, що впливають на процеси сприйняття стимулу, вибору репрезентації, створення контексту для прийняття рішення й забезпечення доступності відповіді [235, 45]. До складу ментального набору, функціонального щодо визначення цінності емоційного переживання музичних подій, Ю. Лернером та співавторами віднесено:

- ✓ стиль обробки (наприклад, фокус уваги на аудіальній модальності сприйняття);
- ✓ контекст (художні асоціації, життєві атрибуції тощо);
- ✓ релевантність завдань (наприклад, узгодженість набору художньо-емоційних очікувань та освітніх цілей у свідомості індивіда) [235, 230].

Інтенсивність прояву означених складових ментального набору, за результатами дослідження вчених, корелятивно впливає на сприйняття емоційної інтенсивності стимулів, яка, у свою чергу, визначає індивідуальну адаптивну цінність художньої емоції та зумовлює набуття досвіду. Означене ілюструє універсальність основного твердження стосовно досвіду, центральною структурою якого, з погляду феноменології, є інтенціональність – спрямованість на об'єкт у силу його змісту, ціннісного значення та відповідних сприятливих умов (D. Smith [260]).

Отже, набуття художньо-емоційного досвіду забезпечується емоційним переживанням художніх подій у музиці, яке відбувається за наявності інтенцій індивіда пережити художню емоцію. Таке прагнення формується внаслідок визнання переживання в якості цінності музично-перцептивного процесу. Означена цінність проявляється на двох рівнях. Перший рівень – психологічно-чуттєвий. На даному рівні афективно-естетичне задоволення зумовлюється досягненням стану катарсису внаслідок сприйняття художньо-естетичної та вітагенно-гуманістичної цінності музичних подій і музичної мови. Означений рівень є базовим, отже таким, який забезпечує формування художньо-емоційної сфери. Наступний рівень, який

забезпечує набуття художньо-емоційного досвіду, передбачає визнання цінностей художніх емоцій як унікального феномену, що сприяє реалізації виховної, творчорозвивальної, комунікативної, акмеологічної, освітньої тощо функцій музичного мистецтва. Усвідомлення означеної цінності майбутніми вчителями музичного мистецтва мотивує їх переживати художні емоції в музично-комунікативному процесі, здійснювати аналіз психологічних чинників та музично-семантичних передумов їх виникнення, фахово-функціонально систематизувати їх у структурі власного художньо-емоційного досвіду. Результати такого аналізу накопичуються у вигляді ментальних уявлень щодо феноменології художніх емоцій, їх функцій, передумов виникнення, процесу їх переживання, музично-семантичних, вербально-педагогічних тощо засобів їх актуалізації в процесі фортепіанної підготовки. Отже, наявність мотивації переживати художні емоції та сформованість фахово-функціонального фонду, де такі емоції систематизуються та зберігаються, сприяють набуттю майбутніми вчителями музики здатності формувати такий досвід у школярів шляхом ініціювання та активізації їх переживання художньо-музичних подій.

На основі наведеного визначимо, що доцільним є діагностування рівня сформованості досліджуваного компонента за *мотиваційним* критерієм, показниками якого є:

- ✓ міра прагнення особистого інтринсивно-ціннісного переживання художніх емоцій у музично-перцептивному процесі;
- ✓ інтенції щодо накопичення фахово-функціонального фонду художніх емоцій.

Процес визначення критерію оцінювання сформованості творчопраксеологічного компонента виявив низку ускладнень, пов'язаних зі специфікою виконавської та музично-педагогічної діяльності. Як відомо, обидва згаданих види діяльності пов'язані із перформативним процесом публічного виступу. Досвід практичної музично-фахової діяльності свідчить, що на перебіг музично-творчих процесів, що відтворюються перед широкою аудиторією в реальному часі, надлишок

емоцій впливає негативно. Отже, метою діагностики, що проводиться в межах даного дослідження, є визначення характеру та міри переживання емоцій, актуалізація яких оптимізує процес творчої музично-фахової діяльності (як виконавської, так і педагогічної). Така оптимізація передбачає вдосконалення означеного процесу в напрямі підвищення його ефективності щодо формування художньо-емоційного досвіду шляхом посилення художньо-емоційного складника музично-творчого процесу. У даному контексті доцільно звернути увагу на диференційованість «простих», фізіологічних емоцій (як-от страх, хвилювання тощо) від емоцій художніх. Якщо емоції першої категорії чуттєво заважають музичній творчості, то художні емоції наповнюють згаданий процес унікальним піднесеним змістом, відволікаючи від хвилювання та інших негативних чинників.

Проблему детермінованості процесів функціонування емоційного досвіду в музично-виконавському процесі досліджено Г. Кройцом та М. Лотце (G. Kreutz, M. Lotze [233]). Зокрема, експериментальні заходи, проведені вченими, дозволили встановити, що механізм активації «простих» емоцій за ступенем автоматизму й локалізацією зон активності в головному мозку нагадує механізм виникнення рефлексів. Означений процес не передбачає активації складних нейронних зв'язків та «включення» ділянок кори головного мозку, що відповідають за ментальні уявлення та довгострокову пам'ять (атрибути досвіду). Утім, афективні процеси, пов'язані з виконанням музичних творів, детермінують безліч аспектів означеної діяльності, як-от дескриптування емоційної інформації, міжперсональна художня комунікація, активація музичної пам'яті, виконавський самоаналіз, мотивація до музичної діяльності тощо [233, 149–150]. Якість реалізації наведених функціональних процесів знижується в ситуації, коли художньо-емоційний досвід не активується, адже, у такому разі, роль афективної детермінації музично-перформативної діяльності відіграють «прості» емоції. Рефлексивний характер активації «простих» емоцій виключає можливість саморегуляції, унаслідок чого превалюючими емоціями у виконавському процесі стають страх і хвилювання.

Утім, активація художніх емоцій у виконавському процесі, за даними дослідження Г. Кройца та М. Лотце, є складним процесом, реалізація якого забезпечується пролонгованим самоконтролем. Зокрема, здійснення у виконавському процесі моніторингу «...моторно-сенсорної, тактильної, кінестетичної, візуальної та слухової інформації, процесів уваги і пам'яті» значно знижують інтенсивність рефлексивного прояву «простих» емоцій, проте активують художні емоції – як на рівні сприйняття, так і на рівні генерації [233, 158]. Було з'ясовано, що спрямована на втілення художнього задуму музичного твору перцептивна обробка музики, що динамічно розгортається під час виконання, не тільки сприяє активації художніх емоцій, але й потужно впливає на виникнення емоційного відгуку в слухачів.

Останній чинник набуває особливого значення в контексті дослідження, адже емоційний відгук є каталізатором процесу художньо-емоційного переживання, яке забезпечує формування художньо-емоційного досвіду школярів. Таким чином, ступінь сформованості вмінь художньо-інтерпретаційної саморегуляції в педагогічно-перформативно творчому процесі корелює з рівнем підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. З огляду на зазначене, оцінювання творчо-праксеологічного компоненту доцільно здійснювати за *перформативним* критерієм із показниками:

- ✓ ступінь здатності здійснювати художньо-емоційну саморегуляцію у різних видах і формах освітнього процесу;
- ✓ міра розвиненості інтегрального (педагогічно-інтерпретаційного, музично-виконавського) вміння викликати художньо-емоційний відгук.

За допомогою наведених критеріїв і показників (Додаток А) проводилася діагностика сформованості структурних компонентів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Здійснені діагностичні заходи та обробка результатів із застосуванням чотирибальної шкали дозволили визначити чотири рівні такої підготовленості, а

саме: високий «інтенціональний», достатній «усвідомлений», середній «стохастичний», низький «формалізований».

Діагностика проводилася на базі ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» із залученням студентів третього та четвертого курсів бакалаврату. Оцінювання відбувалося під час практичних занять із дисциплін «Основний музичний інструмент (фортепіано)», «Концертмейстерський клас». Розкриємо докладніше зміст і результати діагностування.

Оцінювання за когнітивним критерієм проводилося методами анкетування й тестування. Зокрема застосовувалась анкета «Діагностика сприйняття та індукції музичних емоцій», розроблена П. Юсліном та П. Лауккою (P. Juslin, P. Laukka [230]) (Додаток Б). Зміст та форму анкети було модифіковано з урахуванням специфіки досліджуваного феномену, адже оцінювання за критеріями сформованості компонентів художньо-емоційного досвіду передбачає діагностику ступеню переживання таких емоцій індивідом. Як зазначалося вище, оцінювання факту переживання за умов відсутності спеціалізованої нейробіологічної апаратури має свою специфіку. Остання полягає в застосуванні непрямой діагностики, розрахованої на активізацію спонтанних реакцій. Такі реакції активуються шляхом постанови непрямих конкретних та відкритих запитань, спрямованих на виявлення прихованих ставлень, що збереглися в досвіді як ментальні маркери пережитих художніх емоцій. Для обробки результатів анкетування застосовувалась чотирибальна шкала, релевантна щодо визначення рівня сформованості вмінь диференціації художніх емоцій від «простих» у музично-перцептивному процесі з конкретизацією художніх музично-семантичних чинників їх виникнення.

Отже, перше питання анкети містило прохання визначити відсоток власного вільного часу, який студент присвячує прослуховуванню музики. Звичайно, визначення точної відсоткової частки не стояло на меті постановки питання, проте важливим було стимулювати студентів замислитися, пригадати міру привабливості

музично-перцептивної діяльності, їх емоційного ставлення до неї, яке втілюється в готовності присвячувати їй певний час. Утім, результати показали, що лише 16,67 % респондентів готові приділити означеному заняттю від 80-ти до 95-ти відсотків власного вільного часу; 20 % обрали позначки в діапазоні від 60-ти до 80-ти відсотків; 26,67 % виділяють не більше половини вільного часу (40-50 відсотків); та 36,67 % респондентів не готові виділити на прослуховування музики більше 25-ти відсотків вільного часу.

Друге запитання містило пропозицію визначити, який приблизно відсоток музичного матеріалу з того, що прослуховується студентами для власного задоволення, складають твори певних напрямів і стилів. Дане питання дозволяло виявити конкретні вподобання студентів із метою виявлення міри їх емоційного занурення в музично-перцептивний процес. Виходячи з того, що класична музика є більш складною для сприйняття, отже її вибір у якості вподобання в годину дозвілля свідчить про готовність інтенційно переживати складні художні емоції. Те саме, в неменшому ступені, стосується духовної музики, отже прагнення її прослуховувати у вільний час свідчить про готовність переживати сильні та складні – «піднесені» – художні емоції. Утім, результати підрахунків показали, що більшість майбутніх учителів музики віддають перевагу популярній музиці (73,33 %); 16,67 % опитуваних, за підсумками анкетування, все ж таки прагнуть прослуховувати класичну музику; 6,67 % захоплюються духовною музикою та 3,33 % слухають у вільний час музичний фольклор.

Оскільки доведеним є той факт, що прослуховування музики у «фоновому» режимі (під час занять іншими справами) не забезпечує переживання художніх емоцій повною мірою, третє запитання мало на меті виявити поширеність такої практики серед студентів. Результати показали, що 53,33 % студентів слухають музику у «фоновому» режимі від 60-ти до 70-ти відсотків загального часу, відведеного на означене заняття; 33,33 % студентів від 30-ти до 50-ти відсотків загального часу слухання музики роблять це, виконуючи домашні справи; 10 %

узагалі слухають музику тільки у фоновому режимі та лише 3,33 % практикують таке менше 25-ти відсотків від загального часу слухання.

На запитання стосовно того, що означає «грати виразно» 40 % респондентів відповіли зауваженням, що означена мета досягається за умов наявності певного рівня технічно-виконавської майстерності; 10 % зазначили, що виразність виконання пов'язана з оригінальністю інтерпретації; 16,67 % актуалізували у своїх відповідях художньо-емоційний контекст, зазначивши, наприклад, що «грати виразно означає грати з душею», «відчувати мелодію та образ» тощо; 13,33 % зазначили, що виразність виконання досягається завдяки проведенню «глибокого інтерпретаційного аналізу», «зосередженню на особливостях музичної мови»; 10 % слушно звернули увагу на аспекти, пов'язані з передачею художньо-емоційної інформації під час виконання слухачу на такому рівні, коли емоційний посыл змушує останнього «плакати або сміятися»; утім 6,67 % відчули труднощі та взагалі не відповіли на запитання.

Наступне запитання містило приховане спонукання до рефлексії та аналізу власного художньо-емоційного досвіду з метою виявлення та диференціації художніх емоцій, здатних втілити інформацію про складні абстрактні явища та передати її мовою музики. Зокрема, студентам було запропоновано обрати з низки феноменів різної природи такі, що їх здатна втілити музика. За результатами опитування виявилось, що музику вважають здатною втілювати певні події та об'єкти 6,67 % респондентів; лише 3,33 % майбутніх учителів музики вважають, що музика може втілювати релігійні почуття; жоден з респондентів не вважає, що за допомогою музичної мови можна передати художньо-емоційну інформацію щодо соціальних умов, а також відобразити акустичні феномени; проте більшість студентів погодилась із тим, що музика може втілювати емоції (86,67 %), психологічну напругу / розслаблення (90 %); також можливим респондентам здалося втілення краси (20 %), переживань, які не можна описати словами (16,67 %), характеристик особистості (33,33 %), фізичних становищ (3,33 %).

Відповідаючи на наступне запитання 10 % студентів підтвердили, що завжди відчувають як виконавець спілкується з ними через музичний твір; 46,67 % зазначили, що таке відбувається часто; 43,33 % обрали позначку «рідко». Дане питання також було прихованим, адже мало на меті виявлення значущості для респондентів факту сприйняття художньої інформації через переживання емоцій.

На прохання поміркувати, що саме передає музика 36,67 % зазначили, що це інформація різного роду (мистецька, соціальна тощо); 33,33 % погодились із тим, що музика передає емоції; тільки 23,33 % вірно вказали, що це інформація та емоції в конгломераті; утім, 6,67 % вважають, що музика не передає нічого.

На обов'язкову емоційну потребу спілкуватися в музично-виконавському процесі зі слухачем, доносячи до нього художньо-образний зміст твору вказали 20 % студентів; 30 % сповістили, що відчувають таку потребу часто; 46,67 % обрали позначку «рідко» та 6,67 % взагалі не відчувають такої потреби.

Питання про те, чи обов'язково виконавцю особисто переживати емоції, які втілює музичний твір, також містило прихований активатор аналізу художньо-емоційного досвіду. Так, на підтвердження відповіді було запропоновано додати аргументацію, що й було зроблено 10 % студентів. Такі студенти отримали додатковий бал незалежно від змісту аргументації, адже здатність абстрактно міркувати над означеним питанням свідчить про наявність умінь активізації власного художньо-емоційного досвіду для вирішення освітньо-фахових завдань. Утім, 43,33 % студентів зазначили, що таке переживання є обов'язковим завжди; така сама кількість респондентів обрали «рідко» та 13,33 % – «часто».

Пропозиція визначити емоції, які найефективніше може висловлювати музика, передбачала визначення декількох емоцій із чотирьох груп, у яких емоції було систематизовано за ступенем художньої складності. Звичайно, в анкеті всі емоції було подано врозкид. Під час аналізу результатів урахувалося скільки, у відсотковому відношенні, кожним із респондентів було обрано емоцій певної категорії. У підсумку було визначено, що у відповіді жодного з респондентів не



превалював вибір емоцій четвертої категорії (найскладніших із запропонованих), при цьому 56,67 % обрали по одній емоції з кожної категорії; 20 % віддали перевагу емоціям із другої категорії та 23,33 % обрали найпростіші емоції. Зазначимо, що метою постановки даного запитання було виявлення вмінь актуалізації ментальних уявлень щодо художніх емоцій, накопичених у досвіді та абстрактного зіставлення їх з уявною музичною інформацією на предмет виявлення ймовірностей збігу. Така процедура є ланкою процесу диференціації емоцій – чим більше ймовірностей музичного втілення складних художніх емоцій вбачає респондент, тим більш розвиненими є його навички ідентифікації художньо-емоційної інформації в елементах музичної мови.

Відповіді на запитання щодо того, наскільки особливими респонденти вважають емоції, що їх втілює музика, виявили, що 50 % майбутніх учителів музики, в цілому, відчують різницю між художніми та повсякденними емоціями, адже присвоїли інтенсивності прояву цього явища ранг «8» (з десяти можливих); 46,67 % позначили ранг «5»; 3,33 % обрали «2». Дане запитання також містило пропозицію надати аргументацію, яка виявила досить цікаву інформацію. Зокрема, респонденти, які надали аргументації своїм відповідям (16,67 %) зазначали таке: «переживаю смуток, який не відчуваю в повсякденному житті й не розумію його причини», «музичні емоції гіперболізовані» тощо. Звернемо увагу, що чинник художності не актуалізується, а відповіді свідчать про сприйняття «особливості» музичних емоцій швидше на інтуїтивному рівні.

Розгорнуті відповіді на запитання стосовно того, чи впливає на інтенсивність емоційних переживань у музично-перцептивному процесі чинник присутності інших людей, показали, що 26,67 % респондентів здатні переживати більш сильні емоції наодинці. Означений варіант відповідей був найбільш бажаним у контексті дослідження, адже, як показують розвідки вчених, відсутність прагнення демонструвати емоції в присутності інших свідчить про інтенсивність художнього переживання, отже, підтверджує факт набуття художньо-емоційного досвіду. Утім,

відповіді, в яких респонденти зазначали, що більш сильні емоції переживають у присутності інших, непрямо, але також засвідчили факт художньо-емоційного переживання, адже виявили усвідомлену здатність емоційно «заражатися» в процесі художньо-музичної комунікації. На жаль, відповіді 50 % майбутніх учителів виявили обмеженість розуміння ролі емоцій у музично-перцептивному процесі через зосередження на «простих» емоціях, які негативно впливають на музично-виконавський процес. Такі студенти відповіли, що не відчують труднощів у зв'язку з емоціями, адже «контролюють себе». Неістотність впливу чинника присутності аудиторії на здатність переживати художні емоції засвідчили 6,67 % студентів – такі відповіді виявили середній рівень переживання як простих, так і художніх емоцій.

Вельми інформативними виявилися відповіді на відкрите запитання щодо того, за яких саме обставин респонденти схильні відчувати сильні емоції в музично-перцептивному процесі. За підсумками, підтвердився факт обмеженості розуміння функціональної ролі емоцій та відсутність уміння їх диференціації на прості та художні в 36,67 % студентів. Такі респонденти зазначили, що вільні від емоцій, адже «контролюють себе», або вказали на те, що схильні до емоційності лише за умов фізіологічних негараздів (наприклад, коли «погано виспався», «відчуваю розлючення», «відчуваю розслабленість» тощо). При цьому, 26,67 % студентів виявили залежність їх емоційних переживань від ситуаційно-психологічних чинників. Зокрема, респонденти зазначали, що інтенсивніше відчують емоції в музично-перцептивному процесі, коли переживають сильні емоції в особистому житті (наприклад, «коли мені сумно, або дуже гарний настрій»). Отже, інтенсивність процесу набуття емоційного досвіду посилюється, проте ступінь художності таких емоцій не диференціюється, адже таке переживання пов'язане не з художніми чинниками (музична мова, особливості виконання тощо), а з повсякденними (життєвими або соціальними обставинами, стосунками тощо).

На пропозицію перелічити характерні риси (стилістичні, жанрові, художньо-образні тощо) фортепіанних творів, прослуховування / виконання яких викликає найбільш сильні емоції, 20 % респондентів представили перелік загальних рис характеру певного твору, або назву стилю чи прізвище композитора. Перелік емоцій, які вони відчують у зв'язку зі сприйняттям конкретного твору представили 36,67 % – такі відповіді засвідчили краще усвідомлення феномену переживання художніх емоцій, отже й наявності початкових навичок індукції та диференціації художніх емоцій. Як художні каталізатори переживань у музично-перцептивному процесі 26,6 % студентів визначили образне та динамічне різноманіття, естетичну довершеність, художньо-емоційну інформативність тощо. Звичайно, перелічені феномени неможливо віднести до специфічних рис певного стилю чи жанру, проте, такі відповіді засвідчили розуміння процесу виникнення емоцій унаслідок сприйняття певних художньо-музичних явищ, отже й навичок їх індукції. Зазначимо, що вищий бал за це питання мав бути присудженим тим студентам, які вказали б, наприклад, що відчують високий ступень переживання художніх емоцій унаслідок сприйняття *stretta* під час кульмінації в поліфонічному творі, або перерваного кадансу наприкінці п'єси в стилі бароко, або відчуючи пунктирний ритм чардашу чи мазурки, сприймаючи переливчасту фактуру програмних творів, що зображують море або пташині співи тощо. На жаль, жодна відповідь не містила власне переліку стилістичних рис, що засвідчило відсутність навичок диференціації художніх емоцій, як ментальних уявлень щодо емоційного змісту певних художніх елементів музичної мови.

Загалом анкетування показало, що рівень сформованості вмінь індукції та диференціації художніх емоцій у музично-перцептивному процесі є вкрай низьким. Жоден із респондентів не набрав потрібної кількості балів задля досягнення навіть достатнього рівня сформованості таких умінь. Зазначимо, що наявність означених умінь відіграє засновничу роль у музично-педагогічному процесі формування художньо-емоційної сфери школярів. Тільки вміння поділитися власним художнім

переживанням, показати учневі, у який саме засіб, якою мовою музика передає почуття, що змушують відчувати особливі художні емоції, налаштує школярів на той рівень сприйняття музики, що забезпечить формування їх художньо-емоційної сфери.

Із метою діагностики за показником «ступінь обізнаності щодо атрибутів музичної мови в контексті їх зв'язку з художньо-емоційними переживаннями» проводилося педагогічне тестування за методикою М. Зентнер та співавторів (M. Zentner, et al. [272]) «Женевська емоційно-музична шкала» (Geneva Emotional Music Scales (GEMS) [271]) (методику в адаптації автора містить Додаток В). У ході тестування студенти заповнювали таблиці з переліком основних емоцій та їх градацій, які в дослідженні М. Зентнера класифікуються як «вербальні дескриптори переживання афекту» [272, 497]. Емоційно-слуховому аналізу піддавалися фрагменти фортепіанних творів, які респонденти мали уявно поділити на три художньо-емоційно слухних епізоди та визначити для кожного з них низку дескрипторів, які характеризують художньо-емоційне переживання. За результатами такого аналізу респонденти мали визначити:

- a) інтенсивність, з якою переживаються певні емоції у зв'язку з музикою, що прослуховується;
- b) інтенсивність, з якою ідентифікуються емоції, що їх втілює музика;
- c) музично-семантичні засоби художньої виразності (ладотональні, агогічні, метроритмічні, інтонаційні тощо), які викликають означені художньо-емоційні переживання.

Інтенсивність прояву феноменів, позначених у перших двох пунктах, оцінювалася студентами в числових значеннях від одного до чотирьох; засоби музичної виразності перелічувалися в окремій колонці.

Відповіді респондентів оцінювалися за чотирибальною шкалою. Факторному аналізу підлягали:

- ✓ художньо-емоційна виправданість та очевидність розподілення музичного фрагменту на епізоди;
- ✓ кількість і різноманітність обраних вербальних дескрипторів (як свідчення глибини аналізу та багатогранності художньо-емоційного переживання);
- ✓ кількість та автентичність визначених засобів музичної виразності, грамотність їх класифікації (як важливі ознаки функціональності ментальних уявлень щодо музично-семантичних засобів стимулювання художньо-емоційних переживань);
- ✓ кореляційні взаємозв'язки між емоціями, що переживаються, та емоціями, що їх втілює музика.

На останній пункт слід звернути увагу окремо. Беручи до уваги результати дослідження М. Зентнер [272], під час діагностування ураховувалося, що негативні емоції в музично-перцептивному процесі спричиняються дуже рідко, зазвичай, як фізіологічна реакція на певні акустичні подразники. Наприклад, унаслідок сприйняття таких чинників, як похибки виконання, некоректність інтерпретації, специфічність тембру (недосконалість виконання на оркестрових інструментах), інтенсивність дисонансів (як у творах авангардних напрямів – сонористика, додекафонія тощо). Утім, негативні емоції, які втілює музика, не викликають ідентичних негативних переживань у індивіда. Наприклад, музичні події, які втілюють емоцію страху (досить поширена художня емоція в поліфонічних, імпресіоністичних, програмних творах) переживаються як містичне або трагічне піднесення, яке наближує індивіда до відчуття катарсису. Ідентична ситуація прослідковується стосовно таких емоцій, як відраза, гнів, роздратування тощо – усі вони, переживаються як піднесений сум, жаль або світла скорбота. Означений феномен, як це згадувалось у попередніх розділах, яскраво ілюструє відмінність художніх емоцій від повсякденних, адже художні емоції переживаються як комплексна когнітивно-афективна реакція на художньо-естетичний артефакт, який презентує красу навіть негативних феноменів. Отже, відповіді респондентів

оцінювалися з урахуванням чинника кореляції між емоцією, що її втілено в музиці та художньою емоцією, яку переживає індивід у музично-перцептивному процесі, в контексті вірогідності актуалізації останньої.

Уточнимо, що під час тестування респонденти прослуховували поліфонічні, класицистські, романтичні та імпресіоністські фортепіанні твори в досконалому виконанні всесвітньо-визнаних піаністів. У зв'язку з цим, відповіді, в яких студенти зазначали, що переживають відразу, страх або гнів розцінювалися як свідчення того, що емоція розпізнається ними, але не переживається. У світлі наведеного, звернемо увагу на важливість факту переживання в контексті формування художньо-емоційного досвіду школярів. Якщо майбутній учитель не усвідомлює, переживання якої саме емоції здатен викликати певний музичний взірць, він не володіє здатністю викликати таке переживання в учня.

У цілому, результати оцінювання за показником засвідчили невисокий рівень обізнаності майбутніх учителів музики щодо елементів музичної мови, які викликають певні художні переживання. Більшість студентів (68 %) у якості таких елементів позначали загальні риси, як-от «швидкий темп», «мінорний/мажорний лад», та інші ознаки, які в певних комбінаціях можуть викликати різноманітні емоції та переживання. Такі відповіді отримали низькі бали, адже задля стимулювання художньо-емоційних переживань школярів потрібні не формалізовані звіти (на кшталт «мінорний лад – емоція суму», «швидкий темп – емоція радості»), а музично-семантична конкретизація, яка може викликати інтерес учнів, їх довіру, сформувати певне переконання.

Показовим є те, що студенти, які представили формальні переліки засобів музичної виразності, виявили також низький рівень художньо-емоційних переживань. Кількість обраних ними дескрипторів була невеликою, що засвідчило бідний художньо-емоційний діапазон. Автентичність дескрипторів також виявилася сумнівною через чинник кореляції між емоцією, втіленою в музиці, та

переживанням. Наочно результати оцінювання за обома показниками когнітивного критерію показано в таблиці 3.1. та на рисунку 3.1. (с. 159)

Таблиця 3.1.

**Результати діагностики сформованості гностично-антропологічного компоненту за когнітивним критерієм**

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0	2	6,67	0	0
Достатній	0	0	3	10	2	6,67
Середній	21	70	9	30	9	30
Низький	9	30	16	53,33	19	63,33
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sup>1</sup></i>	
Σ середн	<i>1,7</i>		<i>1,7</i>		<i>1,7</i>	<i>H</i>

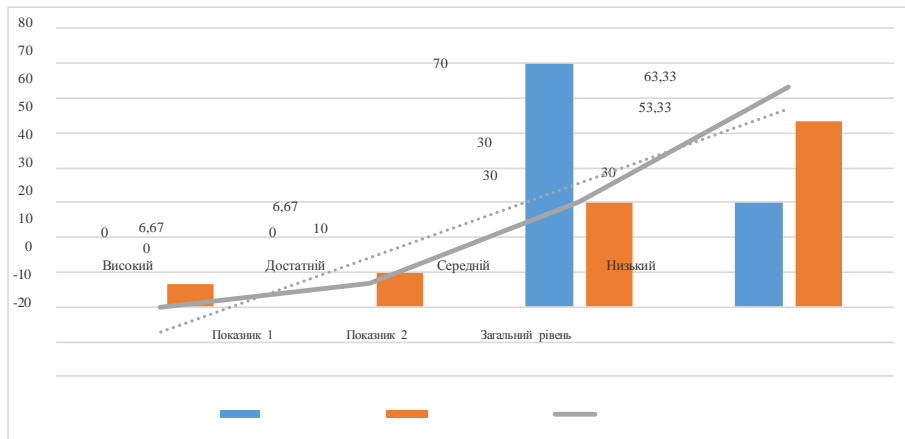


Рис. 3.1. Оцінювання за показниками когнітивного критерію

Діагностика за мотиваційним критерієм проводилася методами опитування та педагогічного тестування. Зокрема, в ході оцінювання за показником «міра прагнення особистого інтринсивно-ціннісного переживання художніх емоцій у музично-перцептивному процесі» було використано модифіковану версію методики,

розробленої А. Ван ден Толом та Ж. Едвардсом (Van den Tol, J. Edwards [265]) «Дослідження внутрішньо-особистісної мотивації до переживання емоцій під час сприйняття музики». У результаті розвідок, ученими було з'ясовано, що чинники, які впливають на формування мотивів переживання емоцій у музично-перцептивному процесі, розподіляються на дві основні метакатегорії: функції, які виконує музика, та стратегії саморегуляції. Тригером мотивації переживання тієї чи тієї емоції в музично-перцептивному процесі слугує усвідомлений намір реалізувати певну функцію музики, як-от:

- ✓ задоволення в процесі сприйняття музики від переживання афекту, який асоціюється зі значущими подіями в житті (гедоністична);
- ✓ отримання художньо-інформаційного повідомлення та емоційне прилучення до суспільних і загальнолюдських цінностей, утілених у музиці (соціальна);
- ✓ корекція власного емоційного стану (терапевтична);
- ✓ духовне очищення, самовдосконалення (катарсична).

Із метою реалізації означених функцій індивід зазвичай застосовує певні емоційно-саморегуляційні стратегії, як-от:

- ✓ актуалізація значущих спогадів;
- ✓ емоційне уявлення своєї приналежності до певних подій, соціальних груп тощо;
- ✓ рефлексія власних емоцій у процесі сприйняття музики;
- ✓ глибоке переживання художньо-музичних подій через емоційне осягнення естетичної краси твору.

Як бачимо, наведені тригери емоцій розташовано поступово, за ступенем художності емоцій, від низького до високого. Оскільки (як це зазначалося вище) неапаратна діагностика емоційних переживань має бути непрямомою, означений питальник мав на меті виявити природу істинних переживань респондентів у музично-перцептивному процесі. Ступінь їх художності було визначено



еквівалентом рівня мотивації переживати художні емоції в музично-перцептивному процесі.

Процедура діагностування передбачала заповнення студентами питальника, що складався з двох блоків (Додаток Г). Перший блок містив перелік наведених вище функцій музики та стратегій емоційної саморегуляції, що сприяють їх реалізації. Студентам було запропоновано обрати серед них такі, яким вони найчастіше віддають перевагу. Другий блок містив пропозицію скласти наратив, у якому пояснювалося б у який саме спосіб відбувається означений процес на прикладі конкретного музичного твору. Наратив, окрім власних міркувань респондентів, мав містити відповіді на низку відкритих навідних запитань.

Якісний контент-аналіз наративів проводився методами осьового й аксіального кодування за методикою, запропонованою в дослідженні А. Ван ден Тола та Ж. Едвардса. Результати діагностики представлено в таблиці 3.3.

Оцінювання за показником «інтенції щодо накопичення фахово-функціонального фонду художніх емоцій» здійснювалося методом педагогічного тестування. Тест було складено із застосуванням технології *афективного праймінгу*, використання якої в діагностичних цілях презентовано в дослідженнях Р. Ю Лин Тей і Бі Чин Нг (Yu Ling Tay, Bee Chin Ng [270]) та Н. Штайнбайса і С. Коельша (N. Steinbeis, S. Koelsch [262]). Механізм діагностики музичних емоцій, заснований на технології афективного праймування, апробований ученими, ґрунтується на крос-модальній актуалізації асоціативних зв'язків між певними ознаками музичної виразності та конгруентними вербальними й візуальними об'єктами. У тесті, складеному з метою оцінювання ступеня сформованості фахово-функціонального фонду художніх емоцій майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувались обидва види афективних стимулів. Зокрема, студентам було запропоновано використовувати вербальні маркери за класифікацією, запропонованою в дослідженні Н. Штайнбайса і С. Коельша [262] (Додаток Д.1) та схематизовані зображення виразів обличчя (Додаток Д.2). У ході застосування тесту

респондентам було запропоновано підібрати музичні приклади для представлених виразів обличь, а також вербальний еквівалент емоції з наданого переліку. Віталосся використання студентами власних епітетів, разом із запропонованими, для втілення емоцій у вербальному еквіваленті. Бажаним було використання комбінацій декількох масок та епітетів для охарактеризування певного твору або музичного фрагменту. Такі відповіді отримували більш високі бали. Ознакою фахової функціональності художньо-емоційного фонду майбутніх учителів музики вважалася конкретизація засобів музичної виразності, що сприяють виникненню художніх емоцій. Проте, результати тестування показали, що фонд художніх емоцій майбутніх учителів музичного мистецтва не володіє означеним рівнем функціональності, адже засоби музичної виразності не було наведено в жодному заповненому тесті. Утім, найкращі відповіді містили згадки про певні фортепіанні твори (12 %), а також досить виразні вербальні епітети, вибір яких засвідчив глибоке занурення в художньо-емоційну сутність твору (7 %). Наприклад, було використано такі епітети стосовно фортепіанних мініатюр, як-от: «чарівна, енергійна» (С. Прокоф'єв, *Vision fugitive* Op.22 № 5), «милосердна, сентиментальна» (О. Скрябин, *Прелюдія cis-moll* Op.11 № 10), «буйна, полум'яна, сильна» (Й. Брамс, *Intermezzo es-moll*, Op.118 № 6) тощо.

Загалом діагностика за мотиваційним критерієм показала, що вмотивованість майбутніх учителів музичного мистецтва переживати художні емоції не сформована на достатньому рівні. Отримані дані свідчать про те, що означений процес відбувається стохастично, що негативно впливає на функціональність художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музики щодо формування такого досвіду в школярів. Зокрема, нестача мотивації переживати дійсно художні емоції призводить, насамперед, до недостатнього рівню сформованості фонду таких емоцій. Також низькі результати діагностики за даним критерієм свідчать про недостатність усвідомлення студентами освітньо-розвивальних функцій музики, які реалізуються

в процесі художньо-емоційного переживання. З усіма результатами оцінювання за критерієм можна наочно ознайомитися в таблиці 3.2. та на рис. 3.2.

Таблиця 3.2.

**Результати діагностики сформованості ціннісно-інтенціонального компоненту за мотиваційним критерієм**

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	10,00	1	3,33	<b>1</b>	<b>3,33</b>
Достатній	5	16,67	4	13,33	<b>4</b>	<b>13,33</b>
Середній	8	26,67	7	23,33	<b>8</b>	<b>26,67</b>
Низький	14	46,67	18	60,00	<b>17</b>	<b>56,67</b>
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf<sup>2</sup></i>	
Σ середн	<i>1,9</i>		<i>1,6</i>		<i>1,75</i>	<i>H</i>

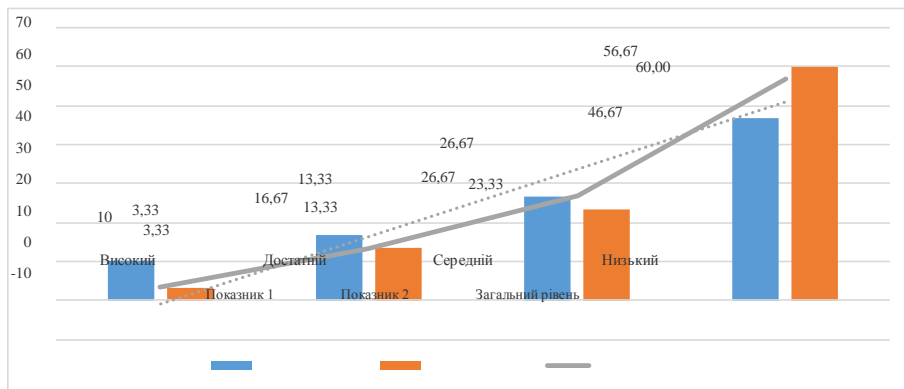


Рис. 3.2. Оцінювання за показниками мотиваційного критерію

Для оцінювання за перформативним критерієм застосовувалася комплексна триетапна діагностична методика Дж. Слободи та А. Ван Зідла (J. Sloboda, A. G. Van Zijl [266]) «Емоційний досвід у побудові виразного музичного виконання», розроблена для оцінювання вмінь студентів-музикантів здійснювати саморегуляцію змістових елементів емоційного досвіду з метою досягнення виразності в

музичному виконанні. Метою першого етапу діагностики було налаштування студентів на повноцінну участь у оцінюванні задля виключення вірогідності надання випадкових і формальних відповідей, що призвело б до отримання недостовірних результатів. Попереднє оцінювання здійснювалось у формі письмового опитування, в ході якого студенти визначали твір, власну роботу над виразністю виконання якого вони мали оцінювати в ході наступних етапів діагностики. Відповідаючи на відкриті запитання, респонденти міркували, чому обрали саме цей твір, як вони розуміють такі феномени як «виразність виконання» та «емоційна гра» тощо (Додаток Е.1).

Другий діагностичний етап був основним – у ході нього студенти заповнювали «Індивідуальний щоденник виконавського опрацювання твору», відповідаючи на запитання, спрямовані на визначення сформованості вмінь самооцінки таких аспектів роботи над твором, як-от:

- ✓ визначення художньо-інтерпретаційних завдань щодо розкриття художньо-емоційної виразності музичного твору;
- ✓ конкретизація технічно-виконавських засобів і прийомів вирішення визначених художньо-інтерпретаційних завдань;
- ✓ усвідомлення індивідуальних ментально-саморегуляційних прийомів, які застосовуються задля виконання художньо-інтерпретаційних завдань (актуалізація певних уявлень, спогадів, думок, психологічне самоналаштування тощо);
- ✓ визначення художньо-емоційного змісту твору;
- ✓ рефлексія власних художньо-емоційних переживань у музично-виконавському процесі (Додаток Е.2).

На третьому діагностичному етапі проводилося уточнення отриманих даних у ході індивідуальних співбесід, проведених із кожним зі студентів. Запитання співбесід складались індивідуально для кожного з респондентів на основі аналізу інформації, отриманої з «Індивідуальних щоденників виконавського опрацювання

твору». Проте перелік основних запитань був усталеним (див. Додаток Е.3). У ході співбесіди студентам було надано можливість висловитися щодо труднощів, які виникли під час заповнення щоденників. Така інформація дозволяла точніше оцінити отримані дані діагностики. Також у ході співбесіди студентам було запропоновано уточнити зміст згаданих у щоденнику:

- ✓ стратегій (інтерпретаційних, інтелектуальних, афективних тощо) досягнення виразності виконання;
- ✓ технічних прийомів, пов'язаних із прийнятими інтерпретаційними рішеннями, в контексті їх спрямованості на втілення музичних емоцій та на актуалізацію художньо-емоційних переживань виконавців і слухачів;
- ✓ ментально-саморегуляційних прийомів створення виразних внутрішніх уявлень про емоційний зміст твору (наприклад, індукція настрою; візуалізація думки; акустична імітація тощо);
- ✓ міркувань про функціонування корелятивних взаємозв'язків між емоціями, що втілює музична мова та власними художньо-емоційними переживаннями в якості виконавця/слухача (Додаток Е.3).

Співбесіди піддавалися транскрибації з подальшим контент-аналізом отриманих стенограм. Загалом результати за комплексною діагностикою показали, що переважна більшість респондентів на низькому рівні володіє вміннями здійснювати виконавсько-педагогічну саморегуляцію, спрямовану на передачу художньо-емоційного змісту твору. Емоції, які переживаються студентами у виконавському процесі, в основному, виявилися абстрагованими від художньо-емоційного контексту. Найчастіше це були прості емоції, пов'язані з досягненням (або недосягненням) технічно-виконавських цілей. Виконавсько-педагогічні саморегуляційні вміння майбутніх учителів музики, за результатами діагностики, виявилися слабо спрямованими на актуалізацію художньо-емоційного відгуку слухачів, отже нефункціональними в контексті формування художньо-емоційного досвіду школярів.

Наступні діагностичні заходи були спрямовані на оцінювання за обома показниками перформативного критерію. Процедура була такою: під час занять із педагогічної практики студенти проводили уроки-презентації музичних творів, які вони опрацьовували під час оцінювання за методикою Дж. Слободи. Одразу після уроку студенти заповнювали листи самозвіту проведеного заняття, у яких відповідали на низку запитань (Додаток Ж). Аналіз результатів, у тому числі щодо об'єктивності самозвітів, здійснювався методами якісного контент-аналізу та експертної оцінки. У процесі оцінювання було виявлено, що серед освітньо-розвивальних завдань, які студенти планували виконати в ході заняття, розвиток художньо-емоційної сфери школярів значився лише у 3,33 % респондентів. Утім, методи та прийоми, спрямовані на досягнення означеної мети не було визначено ніким зі студентів. У ході діагностики за показником «ступінь здатності здійснювати художньо-емоційну саморегуляцію у різних видах і формах освітнього процесу» було виявлено, що у якості саморегуляційних стратегій студенти застосовують різноманітні дихальні вправи, спрямовані на запобігання хвилюванню, проте, власне переживання художніх емоцій і емоційне залучення до нього школярів не згадувалося. Вербальне й виконавське ілюстрування емоційної інформативності музичної мови та звернення уваги школярів на феномен виникнення «змінених» художніх емоцій також не розглядалося респондентами. На запитання щодо художньо-емоційних вражень від спілкування з музичним твором, які залишилися в школярів у результаті проведеного заняття, 73 % дали формальні відповіді на кшталт «було сформовано позитивне ставлення», решта описали те ставлення, яке має бути сформованим, але не те, яке було сформовано фактично. За свідченням експертів, ніхто зі студентів не вжив ніяких дій із метою визначення думок школярів, не застосував проблемно-творчих методів (як-от психодрама, перфоманс тощо) з метою активізації художньо-емоційних переживань учнів та їх стимулювання до усвідомлення власних художніх емоцій. Отже, респонденти не передбачили можливість створення зворотного зв'язку в мистецько-комунікативному процесі.

Утім, такий зв'язок, як метод актуалізації ментальних уявлень щодо пережитих художніх емоцій, є необхідним у контексті формування художньо-емоційної сфери. Звернемо увагу, що чинник унікальності художньо-емоційних вражень не було враховано студентами ані під час заповнення самозвітів, ані в процесі проведення заняття, адже в самозвітах було позначено єдине (найчастіше «позитивне») враження, яке «синхронно» отримали всі учні.

Під час оцінювання уроків-презентацій експертами за показником «міра розвиненості інтегрованого педагогічно-інтерпретаційного та музично-виконавського вміння викликати відгук-переживання художньо-емоційних подій фортепіанного твору» застосовувалася шкала «Оцінювання умінь стимулювання художньо-емоційної перцептивної активності учнів». Означену шкалу було розроблено на основі розвідок Б. Мілліс (B. Millis [242]), у ході яких учена визначила стратегії активного навчання, що забезпечують емоційне залучення учнів до освітнього процесу та наближають рівень здійснення ними навчальної діяльності до творчого. Отже, під час оцінювання за другим показником експерти орієнтувалися на рівень сформованості вмінь студентів:

- a) забезпечувати інклюзивність мистецько-освітнього процесу шляхом залучення всіх учнів до художньо-емоційного переживання подій музичного твору;
- b) застосовувати різноманітні та художньо-емоційно виразні взірці (акустичні, візуальні, вербальні), актуалізовувати мультимодальні аналогії для ілюстрування художньої виразності та емоційної інформативності твору;
- c) створювати творчу атмосферу та позитивний клімат у мистецько-освітньому процесі;
- d) забезпечувати зворотній зв'язок шляхом створення належних педагогічних умов для мистецько-творчого обміну враженнями щодо емоційних переживань художніх подій музичного твору (використання відповідних мистецько-перформативних ігрових методів);

е) здійснювати конструктивний аналіз висловлювань учнів, які безпосередньо або непрямо свідчать про їх художньо-емоційні враження щодо музичного твору;

ф) перетворювати негативний вплив непередбачуваних сценаріїв розвитку подій уроку на проблемні ситуації, які створюють можливості в контексті творчого розвитку та формування художньо-емоційної сфери школярів.

Експертне оцінювання засвідчило низький рівень результативності педагогічних дій респондентів щодо активізації художньо-емоційних переживань школярів із метою формування їх художньо-емоційного досвіду. Докладніше результати оцінювання представлено в таблиці 3.3 та на рисунку 3.3.

Таблиця 3.3.

### Результати діагностики сформованості творчо-праксеологічного компоненту за перформативним критерієм

Рівні	1 показник		2 показник		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	10,00	2	6,67	<b>1</b>	<b>3,33</b>
Достатній	5	16,67	4	13,33	<b>4</b>	<b>13,33</b>
Середній	9	30,00	10	33,33	<b>11</b>	<b>36,67</b>
Низький	13	43,33	14	46,67	<b>14</b>	<b>46,67</b>
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					$Kf^3$	
Σ середн	1,93		1,8		<b>1,87</b>	<b>H</b>

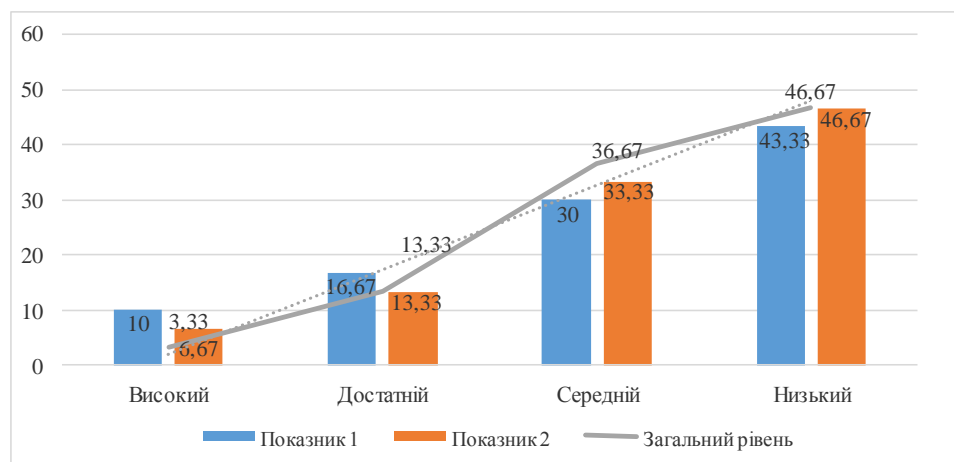


Рис. 3.3. Оцінювання за показниками перформативного критерію



Підсумкові підрахунки результатів усіх проведених діагностичних заходів дозволили визначити кількісні показники розподілення майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями підготовленості до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Зокрема, було з'ясовано, що високого рівня такої підготовленості було досягнуто лише трьома відсотками респондентів, у десяти відсотків було діагностовано достатній рівень, двадцять сім відсотків студентів показали середній рівень, натомість у більшості респондентів (60 %) було виявлено низький рівень. Отримані результати наочно представлено на рисунку 3.4.

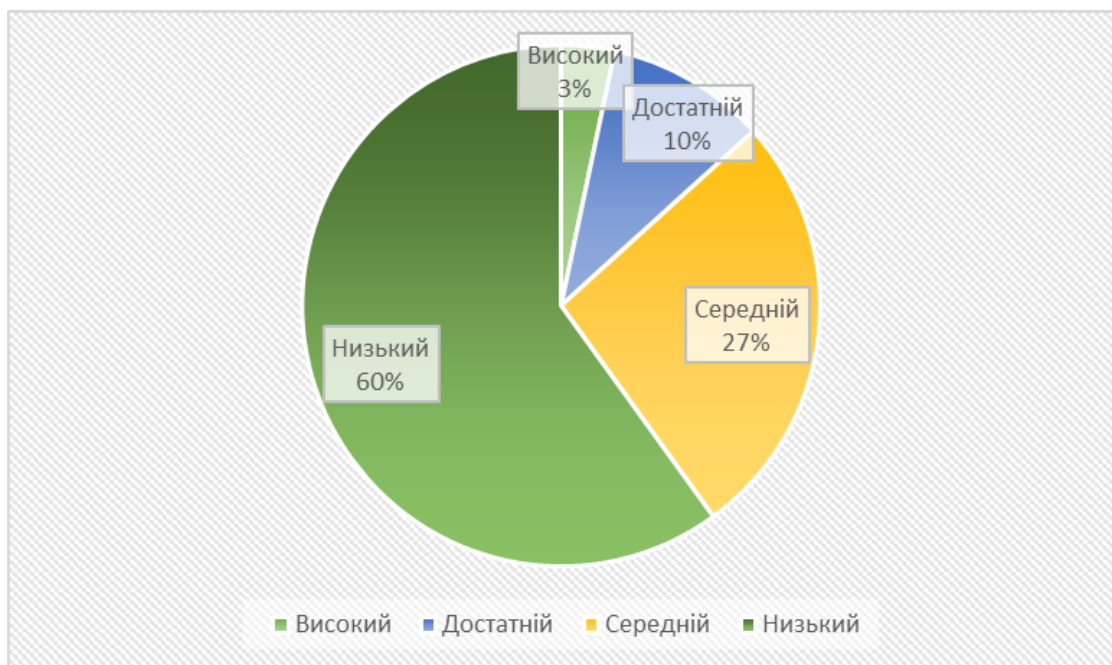


Рис. 3.4. Підсумкове розподілення респондентів за рівнями згідно результатів констатувальної діагностики

На основі аналізу результатів діагностування було визначено якісні характеристики рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Зокрема, високий («інтенціональний») рівень було діагностовано в студентів, які проявили обізнаність стосовно: феномену художньої емоції, здатності її ідентифікації та аналізу;

закономірностей художньої комунікації з музичними творами, які зумовлюють виникнення художньо-емоційного переживання; закономірностей і традицій асоціювання певних лексично-семантичних елементів музичної мови з емоційними переживаннями; сформованість фонду еталонів художніх емоцій, заснованого на особистісних емоційно-ціннісних ставленнях до взірців музичного мистецтва; рефлексії художньо-емоційного переживання на основі творчого аналізу художнього образу музичного твору; екстраполяції метазнання про закономірності художньо-емоційного переживання до педагогічного та виконавського процесів; усвідомлення потенціалу музичного мистецтва щодо формування художньо-емоційної сфери школярів, як чинника їх особистісного та творчого розвитку; обізнаність щодо особливостей процесу формування емоційної сфери школярів, зумовлених певними віковими, психічними, особистісними чинниками; усвідомлення необхідності та готовність забезпечувати інклюзивність музично-мистецького освітнього процесу шляхом добору відповідних методів, адаптації дидактичного матеріалу, забезпечення зворотного зв'язку.

Достатній («усвідомлений») рівень було діагностовано в майбутніх учителів музичного мистецтва, які виявили обізнаність стосовно процесу художньо-емоційного переживання, зокрема його структури та художніх чинників виникнення під час музичної комунікації; традицій співвіднесення елементів музичної семантики й засобів виразності з переживанням певних емоцій; сформованість тезаурусу рефлексивних дескрипторів емоційного навантаження музично-семантичних елементів; здатність актуалізації знання щодо структури та функціонування художньої емоції у виконавському й педагогічному процесах; обізнаність щодо можливостей музичного мистецтва сприяти формуванню художньо-емоційної сфери школярів; усвідомлення специфічних рис процесу формування художньо-емоційної сфери школярів, зумовлених індивідуально-особистісними та художньо-мистецькими чинниками; усвідомлення, готовність здійснення індивідуалізованого добору методичного забезпечення, адаптації

дидактичного матеріалу, організації зворотного зв'язку в мистецько-освітньому процесі з метою реалізації творчо-розвивального потенціалу музичного мистецтва в процесі формування художньо-емоційної сфери школярів.

До середнього («стохастичного») рівня було віднесено респондентів, які проявили здатності відчувати художньо-емоційне переживання в музично-комунікативному процесі та проводити його частковий аналіз із підтримки викладача; виявили обізнаність щодо деяких традицій асоціювання елементів музичної мови з емоціями; з пропозиції викладача доходили певних висновків щодо функціональних можливостей рефлексивної концентрації на художньо-емоційному переживанні у виконавському й педагогічному процесах; виявили володіння певними методами та прийомами активізації емоційних переживань школярів у мистецько-освітньому процесі.

Низький («формалізований») рівень було діагностовано в студентів, які не виявили здатності диференціації художніх емоцій від повсякденних; у результаті рефлексії власних станів у виконавському та педагогічному процесах ідентифікували переживання лише простих (зазвичай негативних) емоцій; у процесі аналізу музичних творів виявили обмежений діапазон емоцій, втілених у музичній мові, спираючись на деякі усталені традиції; проявили скептичне ставлення до освітньо-розвивального потенціалу художньо-емоційного переживання; не приділили уваги індивідуалізації та адаптації методичного забезпечення процесу музично-мистецького навчання в контексті активізації художньо-емоційних переживань школярів.

Незадовільні результати, отримані в ході проведених діагностичних заходів, зумовили необхідність упровадження методики проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на оптимізацію процесу підготовки згаданих фахівців до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

### **3.2. Перевірка ефективності методики проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів**

У ході дослідження було з'ясовано, що в процесі художньої комунікації із творами музичного мистецтва індивід переживає художні емоції, які доцільно диференціювати від простих (повсякденних) емоцій. Означена відмінність пов'язана з тим, що в музично-перцептивному процесі як емоційно виразні художні образи сприймаються: а) емоція, втілена композитором; б) художня форма як символ, що передає певний смисл естетичною мовою музичного мистецтва; в) ціннісний смисл, актуалізований через зіставлення образів втіленої емоції та символічної естетичної форми. Означений процес зумовлює набуття специфічного, художньо-емоційного досвіду, який у музично-перцептивному процесі виконує низку функцій, реалізація яких забезпечує здійснення комплексу процесів, як-от: ідентифікація художніх емоцій (оцінно-когнітивна функція), актуалізація ментальних репрезентацій різних видів досвіду, яка уможлиблює контекстне сприйняття, контекстний аналіз та поєднання ментальних репрезентацій у цілісне художньо-емоційне ціннісне уявлення, що стає основою художнього спілкування.

Реалізація даного процесу зумовлює *аутопоезисність* художньої комунікації, адже від поширеності та усвідомленості змісту художньо-емоційного досвіду залежить якість та інтенсивність переживання художньої емоції, а також глибина осягнення художньо-емоційного сенсу творів. З іншого боку, таке переживання зумовлює власне процес набуття художньо-емоційного досвіду. Цілеспрямоване методично-педагогічне скеровування даного процесу розглядається в дослідженні як чинник, що сприяє формуванню художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва – фахово-функціонального конструкту, що складає основу підготовленості згаданих фахівців до формування такого досвіду в школярів. Із метою формування згаданої підготовленості в межах дослідження було розроблено експериментальну методику проєктування фортепіанної підготовки майбутніх

учителів музичного мистецтва. Така методика проєктувалася як освітньо-педагогічний ресурс, що забезпечує реалізацію педагогічно-фахового потенціалу художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва функціонального в контексті формування такого досвіду в школярів.

Як зазначає Л. Столяренко, «...педагогічне проєктування полягає в тому, щоб створювати приблизні варіанти майбутньої діяльності та прогнозувати її результати» [160]. При цьому, за висновком ученої, «...основними об'єктами проєктування є педагогічні ситуації», які створюються в межах певного педагогічного процесу з метою сприяння формуванню певних умінь, навичок, здатностей тощо студентів [Там саме]. У межах експериментальної методики фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів педагогічні ситуації проєктувалися шляхом упровадження певних педагогічних умов та методів. Прогнозованим результатом їх упровадження було, насамперед, формування в майбутніх учителів навичок і здатностей художньо-емоційного сприйняття та аналізу музичного твору, пов'язаних із інтроверсивною спрямованістю художньо-емоційного досвіду. Означені навички й здатності складають зміст підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до відтворення художньої комунікації із мистецьким твором у музично-освітньому процесі з учнями. Утім формування художньо-емоційного досвіду школярів потребує наявності здатностей та вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва, пов'язаних із екстраверсивною спрямованістю художньо-емоційного досвіду. Серед таких умінь організовувати та скеровувати процес сприйняття дітьми музичного твору як джерела художньо-емоційної інформації, забезпечувати інклюзивність даного процесу, застосовуючи оптимальні прийоми та методи генерації у школярів художньо-емоційного переживання, що й сприяє формуванню відповідного досвіду. Із метою формування згаданих умінь та здатностей експериментальна методика проєктувалася з опорою на чинник взаємопов'язаності функцій фортепіанної підготовки та художньо-емоційного

досвіду. Означений чинник докладно описано в другому підрозділі дослідження, утім уточнення потребує його актуалізація в поетапному процесі впровадження експериментальної методики фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

Експериментальне проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва за авторською методикою, розробленою в ході дослідження, передбачало здійснення педагогічного впливу на експериментальну групу (ЕГ) респондентів, до якої було залучено тридцять студентів 3-4 курсів бакалаврату ДЗ «Південноукраїнський педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Організаційно-технологічний аспект проектування полягав у модифікації змісту практичних занять із дисципліни «Основний музичний інструмент» та педагогічної практики студентів у напрямі його збагачення інноваційними методами, що забезпечують підвищення рівня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Результативність ужитих методично-педагогічних заходів перевірялася в ході діагностичних зрізів, що проводилися наприкінці кожного з етапів впровадження методики. Діагностика проводилися із застосуванням критеріального апарату, розробленого на констатувальному етапі дослідження. Отриманні дані звірялися з результатами аналогічного діагностування, проведеного в контрольній групі респондентів (КГ). Остаточні підрахунки представлено нижче в таблиці 3.9 (с. 196). Представимо огляд перебігу експерименту.

Отже, прогнозованим результатом проектування **першого, актуалізаційно-підготовчого**, етапу було формування таких елементів художньо-емоційного досвіду студентів, що відповідають його інтроверсивній спрямованості, як-от: уміння ідентифікації та диференціації художніх емоцій у музично-перцептивному процесі. Із означеною метою було актуалізовано дієвість гностично-когнітивної функції фортепіанної підготовки, яка відповідає за формування здатностей емпіричного та герменевтичного аналізу музичної інформації. Означені види аналізу

є необхідними у процесі ідентифікації художніх емоцій. Такий аналіз, у свою чергу, базується на оцінюванні елементів музичної мови в контексті їх відповідності певним уявленням щодо конотативних взаємозв'язків між емоціями та музичною лексикою. Означені уявлення пов'язані з інтроверсивною спрямованістю художньо-емоційного досвіду та забезпечують реалізацію його оцінно-когнітивної функції. Проєктування педагогічної ситуації, спрямованої на формування наведених здатностей, забезпечувалося запровадженням педагогічної умови «стимулювання генерації та диференціації художніх емоцій у музично-перцептивному та мистецько-аналітичному процесах». Чинник інтенсифікації педагогічного впливу стосовно елементів, пов'язаних з інтроверсивною спрямованістю художньо-емоційного досвіду, зумовив інтеграцію *ментального* підходу, як такого, що забезпечує приділення уваги розумово-рефлексивним процесам. Дотримання принципу *активізації мнемічних конструктів художньо-емоційного досвіду в процесі аналізу образної виразності фортепіанних творів* зумовило застосування методів, спрямованих на ідентифікацію художніх емоцій і рефлексивний аналіз психологічних та образно-виразних передумов їх виникнення.

Серед таких застосовувався метод *рефлексивної сегрегації художніх емоцій*, комплексна дія якого активізувалась у три етапи. Насамперед, проводилися робота за методикою Т. Шефера та П. Седлмайєра (Т. Schäfer, P. Sedlmeier [256]) із застосуванням розробленої вченими анкети «Кореляції між музичними функціями та уподобаннями» (Додаток И). Така анкета складалась із шістнадцяти пунктів, кожен із яких позначав певну суб'єктивно-психологічну функцію, яку виконує той чи той фрагмент музичного твору особисто для кожного з респондентів. У процесі анкетування студенти прослуховували по чотири різнохарактерних фрагменти з таких фортепіанних творів:

Й. С. Бах ДТК I т. прелюдія та фуга (es-moll)

Ф. Шопен Балада № 1 (g-moll)

Ф. Ліст Угорська рапсодія № 6 (B-dur)

В. А. Моцарт Соната № 2 (F-dur, K280), I (*Allegro assai*), II (*Adagio*) частини.

Перед прослуховуванням респондентам було надано можливість ознайомитися зі списком суб'єктивно-психологічних функцій (як от «створення певного настрою», «надання інформації», «втілення цінностей» тощо) та запропоновано подумки пригадати твори, які могли б виконувати подібні функції. Також було звернено увагу студентів на те, що один і той самий фрагмент може виконувати декілька функцій. Утім основною метою застосування анкети була об'єктивізація психологічного процесу переживання художніх емоцій, адже, як показала констатувальна діагностика, майбутні вчителі музичного мистецтва вельми схильні надавати формальні відповіді під час визначення емоцій у художньо-комунікативному процесі. Отже, рефлексія психологічних станів у процесі сприйняття музичних творів мала сприяти зосередженню уваги студентів на ідентифікації та аналізі власних емоцій, що фактично переживаються.

Далі застосування методу було спрямовано на формування вмінь конкретизації структури художніх емоцій. Із цією метою студентам було запропоновано вибрати з фрагментів найбільш художньо виразний (на власну думку респондента) та зробити експрес-аналіз емоційного переживання, яке зумовило вибір певного музичного епізоду. Респонденти мали письмово відповісти на запитання, спрямовані на актуалізацію: суб'єктивно визначеної цінності емоції, що втілена у творі; емоції, яку вони відчувають під час прослуховування музики; емоції, яку викликає музична мова; асоціацій (особистих, історичних, художніх, культурологічних тощо), які виникли в музично-перцептивному процесі.

Після заповнення анкети респондентам було запропоновано обговорити свої враження від застосування методу та охарактеризувати процес ідентифікації художніх емоцій, які вони пережили під час прослуховування музичних творів. Студенти зазначали, що на різних етапах застосування методу відчули що їх здатність ідентифікувати художні емоції зазнала певної еволюції. Так, студентка Олександра З. вказала на те, що під час ознайомлення з переліком запропонованих у



таблиці суб'єктивно-психологічних функцій, які виконує музика, відзначила для себе, що на більшості таких функцій не має навички концентрувати увагу в музично-перцептивному процесі. Так, наприклад, об'єктивація функції музики, яка «дозволяє відчутти духовну близькість з митцем (композитором)», за твердженням студентки, змусила її пережити нові емоції під час прослуховування музичних творів. Олександра З. відзначила, що, намагаючись відчутти таку близькість, пригадувала обставини життя композиторів, намагалася уявити, що саме митець відчував, отже й прагнув утілити в музиці. Утім, другий етап застосування методу, як це було відзначено студентами, ініціював справжній художньо-емоційний аналіз творів. Наприклад, студент Віктор І. пригадав, що, визначаючи особистісну цінність емоцій, утілених в музиці, змушений був провести складний аналіз як музичної мови так і власних переживань. Письмова відповідь студента, в якій він описує художньо-емоційні враження від сприйняття прелюдії І. С. Баха (es-moll з I тому ДТК) відображає ланцюг міркувань. Серед ланок останнього визначення жанрових асоціацій (адже дана прелюдія написана в жанрі сарабанди) та пов'язування їх із певною ідеєю, доречною в контексті культурологічної епохи. Студент дійшов висновку, що повільна хода прелюдії-сарабанди асоціюється із релігійною тематикою (із хресною ходою), у той час як імпровізаційна інтонаційна структура втілює експресію людських емоцій. На основі зазначеного Віктор І. ідентифікував низку цінних для нього художніх емоцій, які пережив, усвідомлюючи втілені в музиці контексти. Серед таких емоцій студент визначив «духовне натхнення», «просвітлений сум», «роздумливий спокій» тощо.

Наступним на першому етапі впровадження експериментальної методики застосовувався метод *емоційної верифікації художньо-музичної інформації*, заснований на взаємодії гностично-когнітивної функції фортепіанної підготовки та оцінно-когнітивної функції художньо-емоційного досвіду. Метод було засновано на розробках І. Шеффлера (I. Scheffler [257]), який згрунтував свої методичні надбання на дослідженнях феномену дихотомічної єдності емоцій і пізнання. Вивчаючи

особливості закарбування смислів у музиці, науковець дійшов висновку, що вони передаються мовою емоцій, елементи якої цілком можливо співвідносити з елементами музичної мови. Учений визначив низку емоцій, переживання яких є специфічним свідченням ідентифікації певних смислів у музичній мові, серед таких емоцій:

- натхнення до творчого пошуку;
- наснага від виправдання художньо-музичних очікувань;
- хвилювання щодо несподіваних художньо-музичних подій.

В межах застосування методу *емоційної верифікації художньо-музичної інформації* студенти відтворювали художньо-емоційний аналіз творів, ідентифікуючи в процесі їх сприйняття наведені переживання. Такий аналіз проводився під час практичного заняття з основного музичного інструменту. Студенти прослуховували фортепіанний твір, фіксуючи моменти, коли переживали означені емоції, та конкретизуючи, які саме музично-семантичні елементи сприяли виникненню певних художньо-емоційних переживань. Утім, до початку прослуховування увагу було звернено на те, що означені переживання можуть викликатися найрізноманітнішими емоціями, втіленими в музичній мові, що зумовлено складною, нелінійною структурою художньої емоції. Так, у якості яскравого взірця музичного звернення, що викликає відчуття натхнення, студентам було запропоновано проаналізувати першу частину (*Allegro*) Концерту для фортепіано з оркестром №5 (Es-dur, Op. 73) Л. в. Бетховена. Під час аналізу студентам було запропоновано звернути увагу на ладотональну, динамічну, фактурну, регістрову тощо трансформацію основних тем у межах форми сонатного *allegro* та письмово позначити їх пов'язаність із певними емоціями. Слушним виявився розвиток тематизму побічної партії, перший елемент якої трансформувалася від прозорого, легкого *pianissimo* в експозиції до героїчного гімну в коді. Із цього приводу студенткою Вікторією К., наприклад, було відзначено, що натхненність, героїчний потенціал, піднесеність теми відчувалася й під час її, нібито, ліричного

викладення. За спостереженням студентки, цьому сприяли пружний маршовий ритм, упевнений, спрямований, сходинковий характер інтонаційного руху, лаконічна гармонійна структура. Студенткою Юлією Л. було відзначено, що секундові ходи, що повторюються, додають зворушливості завдяки схожості з інтонаціями зітхання. Асоціація таких інтонацій із барокальним прийомом *lamento* та актуалізація історичного контексту (адже творення концерту відбувалося за часів трагічних подій наполеонівських воєн) сприяла, за спільною думкою студентів, переживанню відчуття глибини та проникливості теми, підкреслила її цінність як символу гідності й героїзму.

Із метою верифікації виникнення емоції наснаги від виправдання художньо-музичних очікувань у ході наступного практичного заняття було проаналізовано другу частину (*Adagio un poco moto, H-dur*) означеного концерту, а також другу частину (*Adagio sostenuto*) концерту для фортепіано з оркестром № 2 (с-moll, Op.18) С. Рахманінова. Студентами було відзначено, що сприйняття цих творів дозволило дуже яскраво відчувати означену емоцію, особливо завдяки гармонійній побудові (зокрема автентичним кадансам), ліричному, проникливому характеру мелодій, фактурним рішенням. Зокрема, було відзначено, що незрівнянна проникливість головних тем обох прикладів зумовлена асоціацією з людським співом. Так, було відзначено, що фактурне викладення *Adagio* концерту Л. в. Бетховена є хоральним, у той час, як *Adagio* концерту С. Рахманінова яскраво асоціюється з чуттєво-виразною піснею.

Спостереження за емоціями хвилювання щодо несподіваних художньо-музичних подій студентам вдалося здійснити під час аналізу Скерцо № 1 Ф. Шопена, бурхливий та мінливий характер якого дозволив відчувати цілокшталт суперечливих переживань. Особливо яскраве враження створив гармонійний прийом введення ходу на зменшений септакорд сьомої ступені на тлі «інтонації стогону» (наприкінці першого періоду) та ритмічний «обрив», який слідував за ним. Студентами відзначено, що відчуття несподіваності було викликане як емоціями, асоційованими

з «підйомом», так і зі скорботними інтонаціями, що створило цілісне враження страждання та безнадійності під час сприйняття виразності художнього образу.

Після проведених практичних занять респондентам було надане завдання підготувати письмові наративи-моделі художньо-образних подій, відображених у музичних творах з їх актуального репертуару. Такі наративи, зроблені за аналогією до аналізу, проведеного в ході застосування методу емоційної верифікації художньо-музичної інформації, студенти представили в письмовій формі.

Наприкінці першого етапу впровадження експериментальної методики було проведено діагностичний зріз із метою моніторингу динаміки зростання показників першого критерію, розробленого в ході констатувального етапу дослідження. Проведення такого зрізу дозволило зробити висновки щодо рівню досягнення прогнозованих у ході проектування методики результатів проведення першого етапу експерименту. Зокрема було з'ясовано, що рівень сформованості гностично-антропологічного компоненту, який охоплює обізнаність майбутніх учителів музичного мистецтва щодо особливостей процесу ідентифікації художніх емоцій, зумовлених певними когнітивними, психологічними та фізіологічними чинниками підвищився порівняно з даними, отриманими в ході діагностики, проведеної в ЕГ до початку формувального експерименту. Результати моніторингу представимо в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Результати оцінювання, проведеного наприкінці першого етапу  
формувального експерименту**

ЕГ Кf <sup>1</sup> До початку	Рівень	ЕГ Кf <sup>1</sup> Після 1 етапу	Рівень	Δ (дельта)
1,63	<b><i>Н</i></b>	2,97	<b><i>Д</i></b>	1,33

Як можна побачити в таблиці, діагностичний зріз виявив зростання загального рівня першого коефіцієнта підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва

до формування художньо-емоційного досвіду школярів із низького ( $Kf^1 = 1,63$  до початку експерименту), до достатнього ( $Kf^1 = 2,97$  після першого етапу). Різницю між показниками виражено через величину дельта ( $\Delta$ ), яка, за результатами оцінювання після першого етапу, склала 1,33.

Прогнозованим результатом **другого** – *ментально-накопичувального* – етапу впровадження експериментальної методики було формування інтенцій майбутніх учителів осягати сенс музичних творів шляхом дескриптування художніх емоцій, здатності рефлексивного осягнення ментального механізму актуалізації репрезентацій інших видів досвіду в цілісне уявлення та вмотивованості формувати означені вміння в школярів. Досягненню означеної мети сприяла активізація мотиваційно-ціннісної функції фортепіанної підготовки, дієвість якої кореспондується з процесом реалізації інтегрально-конвергентної функції художньо-емоційного досвіду. Із цією метою на даному етапі запроваджувалася педагогічна умова «спрямування музично-аналітичної діяльності на формування та систематизацію ментальних уявлень щодо художньо-емоційних конотацій елементів музичної лексики». У контексті формування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів увиразнювалася значущість системного накопичення в структурах художньо-емоційного досвіду згаданих фахівців ресурсу таких уявлень, функціональних у якості еталонів асоціювання емоційних переживань із певними художньо-виразними елементами музичної мови.

З означеною метою, зокрема, застосовувався метод *синхронізації музично-афективних еталонів*, до основи якого покладено надбання дослідження В. Томсона та Л. Куїнто (W. Thompson, L. Quinto [264]). Дієвість методу була спрямована на ментально-слухову актуалізацію емоційних контекстів певних музичних побудов. Процедура застосування полягала в ініціюванні аналізу елементів програмного музичного твору з їх подальшою синхронізацією із запропонованою автором програмою. Зокрема, слухним прикладом виявився аналіз сонати № 26 (Es-dur, Op.

81a, «Les Adieux») Л. в. Бетховена. Сонату було створено композитором на честь від'їзду ерцгерцога Австрії Рудольфа, який, до речі, був учнем великого композитора. Вшанування Л. в. Бетховеном монарха в такий спосіб було показом ставлення композитора до подій того часу, адже постать кронпринца Рудольфа символізувала патріотичні настрої, непокору експансії наполеонівських військ. Зазначимо, що даний твір – єдина у творчості великого композитора соната, програму до якої складено ним самими. Означене давало безпрецедентну можливість зіставлення вражень від емоційної виразності твору з композиторським задумом. Отже, музична мова даного твору рясна на зображальні художні ефекти, у той самий час містить прямі вказівки автора на емоційне навантаження застосованих музично-семантичних виразних прийомів. Зокрема, основна тема, з якої починається перша частина твору (Adagio – Allegro, «Прощання»), навіть має авторську підтекстовку «Lebe wohl!» (нім. «Прощавай!»). Утім, музична мова цього невеличкого мотиву, що складається з трьох акордів, символізує художньо-емоційний зміст за допомогою декількох прийомів. Насамперед, повільний, низхідний рух мелодійних звуків передає сумне почуття розставання, яке підсилюється шляхом відхилення в паралельний мінор наприкінці побудови (E-dur – c-moll). Виразним також є композиційне рішення, яке ґрунтується на класицистському «принципі контрасту». Зокрема, в першій частині, ніби викладаються події, які одночасно відбуваються у двох локаціях, що зумовлює структуру тематизму, а саме подвійну експозицію. Так, в експозиції Adagio передається сум від розлуки через інтонації стогону, паузи-«провали», що нагадують характерні для музики бароко риторичні фігури *suspiratio* (що «виражають почуття душі, яка зітхає та стогне» (О. Захарова [57, 76]). Натомість у «локації» Allegro, що символізує дорогу, жваво передано гомін дзвіночків (подвійні терції, дрібна орнаментика), кінський біг (висхідний стрибок на акцентовану чверть, після двох поступово низхідних восьмих), стрімкий рух по дорозі (дрібні пасажі, що перетинаються енергійними акордами) тощо.

У процесі активного художньо-емоційного аналізу музики в межах застосування методу студентами було визначено, що художня емоція генерується в процесі синхронізації емоційного переживання та когнітивного аналізу, адже актуалізація історичного та особистісно-ціннісного контекстів збагатила як смислове осягнення, так і діапазон емоційних переживань і ціннісних уявлень. Отже, активізація емоційного переживання через аналіз музичної мови та актуалізацію контекстів призвела до формування низки стійких асоціацій у змісті художньо-емоційного досвіду студентів. Задля закріплення ефекту студентам було надане завдання провести аналогічний аналіз частини у формі сонатного *allegro* твору з власного репертуару, прослідкувавши художньо-емоційну виразність у її взаємозв'язках із метаморфозами форми та музичної семантики.

Інтеграція *проектувального* підходу вплинула на добір методичного супроводу експериментальної методики. Зокрема, впроваджувався метод *складання художньо-емоційних проєктів фортепіанних творів*, заснований на розвідках О. Ребрової [139, 157]. Застосування методу передбачало підготовку респондентами тематичних проєктів, серед вимог до яких містилося всебічне та системне розкриття певного художньо-творчого аспекту фортепіанної галузі музичного мистецтва та визначення через аналіз художньо-емоційної виразності музичної мови, його основних рис. Зокрема, висвітленню підлягали закономірності використання певних прийомів художньо-образної виразності з метою втілення певних емоцій і генерації відповідного емоційного переживання в межах таких художньо-музичних феноменів, як-от:

- ✓ композиторська творчість (на прикладі конкретного композитора або представників певного стилю в музиці);
- ✓ художній образ як голографічне відображення конгломерату смислів засобами музично-емоційної виразності;

- ✓ художньо-емоційні образи-архетипи (аналіз художньо-емоційних та семантичних ознак типовості характерно забарвлених образів у різних фортепіанних творах);
- ✓ висвітлення соціальних, культурологічних, особистісних контекстів творення через художньо-емоційний аналіз образів фортепіанних творів;
- ✓ полікультурний порівняльний аналіз мистецьких традицій різних народів щодо художніх прийомів втілення емоційного змісту в музичних творах.

Проекти, в яких студенти розкривали окреслені проблеми, мали містити чітко визначену методичну складову, що уможлиблювала адаптацію матеріалу для викладання школярам на уроках із музичного мистецтва з метою формування їх художньо-емоційного досвіду. Задля актуалізації значущості чинника суб'єктивності сприймання інформації, який зумовлює необхідність добору індивідуальних підходів та методів навчання, студентам було запропоновано, насамперед, пройти експрес-тестування, спрямоване на визначення їх власного типу мислення (Додаток К). Рефлексивний самоаналіз, відтворений респондентами в процесі тестування, сприяв конкретизації напрямів пошуку прийомів індивідуалізації процесу мистецького навчання. Результати таких пошуків студенти мали втілити в розділі проєктів, який містив пакет методів моніторингу зворотного зв'язку, а саме: запитань до школярів, структурованих з урахуванням превалюючого типу мислення, перформативно-творчі методи проблемного навчання, що забезпечують інклюзивність мистецько-освітнього процесу.

Із метою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення моніторингу зворотного зв'язку було застосовано метод *анперцептивно-емоційного проєктування*, спрямований на ознайомлення студентів із методиками, дієвість яких засновано на функціонуванні феномену емоційного інтелекту. Серед таких – технологія Social-Emotional Learning (SEL – Соціально-емоційне навчання), одну з адаптацій якої представлено в дослідженні М. Мак-Кормік та співавторів (M. McCormick, et al. [241]). Учені розкривають потенціал даної методики щодо



формування навичок учителів розпізнавати емоції, корегувати емоційні стани школярів, забезпечувати діалогічність педагогічно-комунікативного процесу, що передбачає врахування думок, темпераменту та емоцій учнів, а також встановлення позитивних емпатійних стосунків. Із цією метою науковці рекомендують комплексну методичну підготовку майбутніх учителів до застосування емоційно-корегувальних прийомів та педагогічних фасилітаційних технік під час вирішення дітьми проблемно-творчих ігрових завдань із використанням карток-зображень емоцій та іншого дидактичного матеріалу [241, 4]. Спираючись на розвідки вчених та на методики тематичного апперцептивного тесту Г. Мюрея, було розроблено метод, який упроваджувався в декілька етапів. Насамперед, студентам було запропоновано ознайомитись із низкою фотозображень дитячих обличчя із характерними виразами емоцій (див. Додаток Л) та спроектувати на їх основі художньо-емоційну мапу музичного твору, тим самим визначивши, які саме емоції вони планують викликати в школярів, презентуючи до їх сприймання певний фортепіанний твір. Такий проєкт мав містити перелік емоцій, їх потрактування та пояснення, які саме художньо-виразні риси музичного твору, у співвіднесенні (чи без такого) з певними прийомами та віхами вербально-педагогічної інтерпретації мають викликати означені емоції. Наступним етапом студенти проводили самостійну роботу, на яку було відведено тиждень. У ході такої роботи майбутні вчителі музичного мистецтва вивчали теоретичну підоснову, використовуючи рекомендовані літературні джерела, у яких містилися відомості щодо особливостей сприймання школярів, функціонування їх емоційної сфери, темпераменту тощо. Далі, під час уроку з педагогічної практики, студенти самостійно проводили аналіз фактично ідентифікованих емоційних реакцій школярів, що виникали під час презентації фортепіанного твору засобами педагогічно-вербальної та виконавської інтерпретації. На заключному етапі впровадження методу студенти готували самозвіти щодо відповідності фактично ідентифікованих і зафіксованих емоційних

реакцій школярів тим, що були заплановані, аналізуючи причини й закономірності, що зумовили наявність чи відсутність такої відповідності.

Аналіз таких самозвітів та спостереження проведених студентами уроків з педагогічної практики дозволили встановити, що застосування методу значно сприяло підвищенню мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати рефлексивний аналіз власних художньо-емоційних переживань та, на його основі, контекстний аналіз музичних творів. Так студенткою Світланою Т. було зазначено, що в процесі підготовки емоційної мапи твору вона дійшла висновку, що визначення художніх емоцій вимагає, з одного боку, глибинного самоаналізу власних художньо-емоційних переживань, а, з іншого, має відповідати драматургії твору, адже виклик емоційного відгуку в школярів є можливим за умов побудови уявних сюжетних ліній музичного твору, актуалізації полімодальних уявлень тощо. Студентка відзначила, що відповідності емоційних реакцій школярів тим, що були нею заплановані у мапі, було досягнуто, коли вона представила музичний твір як низку епізодів, що ілюструють події вигаданої історії. При цьому емоційні реакції дітей були більш інтенсивними коли спостерігався збіг двох чинників: 1) діти приймали участь в ілюструванні деяких подій «історії» (намагалися музично передавати емоції вигаданих героїв із застосуванням ідіофонів тощо); 2) емоції, які студентка пропонувала пережити та передати музично були визначені нею на основі глибинної художньо-емоційної саморефлексії під час підготовки проєкту.

Діагностика, проведена наприкінці другого етапу, показала, що проєктування фортепіанної підготовки студентів шляхом упровадження експериментальних методів сприяла підвищенню рівня сформованості ціннісно-інтенціонального компоненту досліджуваного конструкту. Зокрема, підвищився рівень мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва формувати власний фонд еталонів художньо-емоційного реагування на події музичного твору, сформувалося ціннісне ставлення до художньо-емоційного переживання в музично-перцептивному процесі

як до чинника, що уможлиблює глибинне осягнення сенсу музичного твору та сприяє реалізації виховної та катарсичної функцій музики. Результати діагностичного зрізу, проведеного наприкінці другого етапу, представлено в таблиці 3.5 (стор. 187).

Таблиця 3.5.

**Результати оцінювання, проведеного наприкінці другого етапу формувального експерименту**

ЕГ $Kf^2$	Рівень	ЕГ $Kf^2$	Рівень	$\Delta$ (дельта)
До початку		Після 2 етапу		
1,60	<i><b>Н</b></i>	2,92	<i><b>Д</b></i>	1,32

Як це презентовано в таблиці, за результатами діагностики, проведеної після другого етапу, було зафіксовано позитивну динаміку зростання показників другого критерія із низького ( $Kf^1 = 1,6$  до початку експерименту) до достатнього ( $Kf^2 = 2,92$  після першого етапу) рівня. Різниця між рівнями підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів, визначеними до початку експерименту та наприкінці другого етапу, виражена через величину дельта ( $\Delta$ ), склала значення 1,32.

Результативність **третього, творчо-афективного, етапу**, вбачалася у формуванні тих елементів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів, які відповідають за екстравертивну спрямованість їх власного художньо-емоційного досвіду. Серед таких, зокрема, здатності до реалізації освітньо-творчого та ціннісно-виховного потенціалу музичного мистецтва, формування в школярів навичок усвідомленого аналізу смислів і цінностей, які втілює художньо-образна музична мова на основі рефлексії власних художніх емоцій, забезпечення ефективної міжсуб'єктної педагогічної взаємодії в мистецько-освітньому процесі, спрямованої на активізацію художньо-емоційних переживань учнів та їх суб'єктивно-емоційної залученості до

художньої комунікації. Означені здатності, що є функціональними щодо здійснення впливу на процеси емоційного сприймання та переживання школярами художніх подій музичного твору, пов'язані із екстраверсивною спрямованістю змісту художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Формуванню таких здатностей сприяла інтенсифікація рефлексивно-творчої функції фортепіанної підготовки та художньо-комунікативної функції художньо-емоційного досвіду. Методичний супровід даного процесу передбачав упровадження педагогічної умови «актуалізація художньо-емоційного досвіду як чинника самопроєктування педагогічно-перформативної діяльності».

Інтеграція комунікативно-компетентнісного та проєктувального підходів забезпечувала усвідомленість ставлення студентів до формування художньо-емоційного досвіду школярів завдяки актуалізації когнітивного проєктування процесів художньо-емоційного переживання. На тлі впровадження даних підходів застосовувався комплексний метод *емоційно-інтелектуального проєктування художньо-музичної взаємодії*, до основи якого покладено надбання М. Брекетта та співавторів (M. Brackett, et al. [210]). Процедура застосування передбачала підготовку респондентами уроку-вистави із залученням дитячої творчості. У ході такого уроку студенти мали представити фортепіанний твір у формі музичної психодрами, попередньо розкривши дітям художньо-емоційний зміст твору як виставу, у якій взаємодіють персонажі-персоніфікації художніх образів твору. Після презентації майбутні вчителі мали в ігровій формі провести експрес-тестування дітей за типом мислення й темпераментом; залежно від результатів розподілити ролі та розіграти під звучання музики психодраму з дітьми.

Із метою належної підготовки респондентів до виконання завдання було проведено методично-підготовчу роботу зі студентами під час практичних занять з основного музичного інструменту. Зокрема, респондентам пропонувалось обрати фортепіанний твір та скласти експлікацію заняття, яка включала в себе два

змістових блоки. Перший блок, що стосувався безпосередньо роботи над фортепіанним твором, зокрема містив:

- ✓ обґрунтування педагогічно-інтерпретаційної концепції (стильовий, жанровий аналіз, актуалізацію контексту творення тощо);
- ✓ докладний аналіз тематичної драматургії;
- ✓ визначення персонажів-персоніфікацій художніх образів;
- ✓ емоційну карту твору (хронологічну експлікацію втілених емоцій);
- ✓ сюжетну лінію, складену на основі вищезазначеного.

Другий блок складався з концептуально-методичних основ, на які мали спиратися студенти під час заняття, з метою ефективної емоційної взаємодії зі школярами в процесі художньої комунікації. Такі основи студенти визначали, спираючись на методичні рекомендації, які їм було надано під час практичного заняття з основного музичного інструменту. Зокрема, методичні рекомендації містили деяку інформацію щодо фізіологічних основ виникнення емоційних реакцій у музично-перцептивному процесі та художніх музично-семантичних чинників, що обумовлюють виразність музичної мови (Додаток М). Окрім того, студентам було запропоновано пройти тест-самодіагностику ефективності функціонування емоційного інтелекту за методикою М. Брекетта та співавторів [210, 795] (Додаток Н). У результаті тестування студенти мали визначити те, наскільки вони ефективно:

- ✓ сприймають емоції, втілені в музичному творі, та емоції учнів, що виникають як відгук у процесі художньої комунікації;
- ✓ використовують музичні емоції задля презентації певних ціннісних смислів, актуалізуючи емоційні переживання школярів;
- ✓ розуміють художньо-емоційну семантику музичного твору та емоційну лексику (вербальну та невербальну) школярів, зокрема, спосіб, у який емоції об'єднуються, розвиваються, еволюціонують, структуруючись у цілісне художнє переживання;

- ✓ керують власними емоціями та емоціями школярів у процесі художньо-педагогічної комунікації, що виражається в здатності зменшувати, посилювати або змінювати емоційний відгук, виходячи з міркувань доцільності.

Після самодіагностики респондентам було запропоновано самостійно визначити пункти, за якими вони прагнуть підвищити власну ефективність. Наступним кроком під час практичних занять з «Основного музичного інструменту» з кожним із респондентів виконувалася низка художньо-емоційно коригуючих вправ, складених із використанням елементів методики М. Брекетта та співавторів. Дотримання принципу врахування домінуючого типу художнього мислення (раціонального, емоційного, гармонійного) дозволило здійснювати індивідуалізовану адаптацію прийомів, що застосовувалися в процесі впровадження методу з метою оптимізації дієвості останнього. Зокрема, задля підвищення функціональності щодо сприйняття емоцій практикувалося визначення емоцій за виразами обличчя та зіставлення їх з емоціями, які втілено в музиці. Поліпшення здатності диференціації емоцій забезпечувалося тренуванням, у ході якого студенти послідовно описували власні емоційні переживання в процесі виконання твору й диференціювали серед таких художні від повсякденних (хвилювання, роздратованості від технічних утруднень тощо).

Після цього респонденти складали письмові вербальні експлікації власних художньо-емоційних переживань, які мали містити не менше десяти речень і висвітлювати їх особисті ціннісні ставлення. Розуміння емоцій піддавалось оптимізаційному впливові в процесі відпрацювання уявної психодрами між художніми образами фортепіанного твору. У ході таких психодрам респонденти аналізували тематичну драматургію, виявляли конфліктні співвіднесення тем, виражені через контрастну динаміку та нюансування, інтонаційні, метроритмічні акценти тощо. Задля поліпшення здатності керування емоціями студенти складали перелік художніх емоцій, переживання яких має позитивно вплинути на процес

вербальної та виконавської педагогічної інтерпретації твору. Також складався перелік та характеристики художніх емоцій, що їх переживання школярами є бажаним у процесі художньої комунікації під час заняття.

Інтеграція полімодального підходу та, зокрема, дотримання принципу цілеспрямованої активізації різних модусів сприйняття й відтворення художньої інформації зумовило застосування під час практичних занять з основного музичного інструменту методу *полімодальної драматургічної інтерпретації фортепіанного твору*. Процедура застосування полягала в описуванні уявних подій музичного твору через аналіз і співставлення елементів музичної мови із взірцями творів інших видів мистецтва. Зокрема, студентам було запропоновано, за фасилітаційної підтримки викладача, зробити аналіз твору М. Равеля «Човен в океані», зіставляючи музичні події із зображеннями на полотнах «Хвиля» Г. Курбе («*La Vague*» G. Courbet (1869–1870 pp.)) та «Дев'ятий вал» І. Айвазовського (1850 р.), а також з епізодами з кінокартини «Життя Пі» Енга Лі («*Life of Pi*» by Ang Lee) (див. Додаток П). Студенти виявляли характерні фактурні та гармонійні музично-виразні прийоми, за допомогою яких з високою долею пізнаваності композитор зобразив тендітні кришталеві бризки (переливчасті *arpeggio* та *arpeggiato* зі звуків зменшених нонакордів, акордові *tremolo*), пориви вітру та хвиль (глісуючі пасажі) початок шторму (ходи, що крокують у низькому регістрі з наростаючою силою), хвилі, що нарощують силу (характерна динаміка та регістровий рух) тощо. Висока зображальність музики дозволила студентам виробити яскраві уявлення, підкріпленні візуалізаціями, що активізувало творчу фантазію та сприяло відтворенню емоційно-виразних сюжетів.

Увага приділялася також формуванню вмінь студентів екстраполювати художньо-емоційний досвід на виконавський процес із метою виклику суб'єктивно-ціннісного художньо-емоційного відгуку в школярів, який може створити тільки «живе» виконання. Із цією метою застосовувався метод *емоційної саморегуляції у моделюванні зворотного зв'язку*, запропонований Д. Деніз (J. Deniz [216]). У ході

застосування методу студенти проводили репетицію заняття-вистави, яке планували провести зі школярами. Репетиції фіксувалися за допомогою відеозапису, після чого такі записи піддавались аналізу респондентами. Насамперед, кожний зі студентів оцінював власний виступ за таким алгоритмом:

- ✓ визначення відповідності виступу щодо виконання плану заняття-вистави;
- ✓ фіксація художніх емоцій, які викликав виступ, та їх зіставлення зі списком емоційних переживань, що їх було заплановано викликати в школярів;
- ✓ аналіз ступеня актуалізації ціннісних ставлень через розкриття художньо-емоційного змісту.

Після самооцінювання студентам було запропоновано провести сумісне оцінювання за наведеним алгоритмом у малих групах із двох–трьох осіб респондентів ЕГ.

Після проведеної роботи щодо вдосконалення проєктів у малих групах студентами були проведені заняття-вистави на уроці в школі в межах проходження педагогічної практики. Після проведення занять респонденти склали самозвіти, в яких вони оцінювали ступінь виконання поставлених перед заняттям завдань.

Слід зазначити, що в ході уроків-вистав студентам вдалося досягти високого рівню емоційної залученості школярів до творчого музичного-перцептивного процесу. Студенти використовували досвід, отриманий у ході впровадження експериментальної методики, та застосовували творчі комплексні методи генерації емоційного відгуку школярів. Так, студентка Катерина В. перед презентацією вистави, засновуючись на інформації з методичних рекомендацій, провела коротку рухливу гру-тестування школярів на виявлення типу їх темпераменту. На основі визначених типів темпераменту студентка запропонувала до уваги школярів складені нею полімодальні характеристики уявних персонажів твору (короткі вербальні та візуальні, засновані на відповідних живописних портретах). Школярі самі визначили який персонаж є психологічно «ближчим» до їх типу темпераменту,



що сприяло формуванню їх ціннісного ставлення до музичної інформації та високій емоційній залученості до процесу спостереження за подіями музичного твору.

Деякі студенти представили виставу за аналогією до презентації, запропонованої у ході застосування методу полімодальної драматургічної інтерпретації фортепіанного твору, використовуючи інший дидактичний (музичний, візуальний тощо) матеріал. Студент Сергій Д., наприклад, представив перфоманс, який включав яскраву вербальну передачу складеного ним сюжету твору та власне виконання епізодів прелюдії Ф. Шопена Des-dur (op. 28, №15). Візуальне ілюстрування забезпечувалося використанням фрагментів анімаційних фільмів. Задля залучення школярів до емоційного переживання художніх подій Сергій Д. запропонував дітям прийняти участь у створенні оповідання, пропонуючи повороти сюжету, концепції характеру персонажів тощо. Аналіз уроків та самозвітів студентів показав високий відсоток відповідності емоційних реакцій школярів тим, які студентами планувалося викликати в учнів у ході підготовки до уроку-вистави.

Наприкінці третього етапу проводилася діагностика сформованості компонентів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів за критеріями, розробленими на констатувальному етапі дослідження, яка показала значне підвищення показників перформативного критерію порівняно з результатами, отриманими в ході аналогічної діагностики, проведеної до початку формувального експерименту. Отримані дані представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

**Результати оцінювання, проведеного наприкінці третього етапу  
формуального експерименту**

ЕГ Kf <sup>3</sup>	Рівень	ЕГ Kf <sup>3</sup>	Рівень	Δ (дельта)
До початку		Після 3 етапу		
1,70	<b>Н</b>	2,95	<b>Д</b>	1,25

Як це презентовано в таблиці, за результатами діагностики, проведеної після другого етапу, було зафіксовано позитивну динаміку зростання показників перформативного критерію із низького ( $Kf^1 = 1,7$  до початку експерименту) до достатнього ( $Kf^2 = 2,95$  після першого етапу) рівня. Різниця визначених рівнів, виражена через величину дельта ( $\Delta$ ), склала 1,25.

Ідентичні діагностичні заходи, застосовані щодо респондентів КГ, які проходили фортепіанну підготовку за традиційною системою, також дозволили констатувати зростання показників, проте менш інтенсивне, ніж у ЕГ, що відображено в таблиці 3.7. Як це можна побачити в таблиці, навчання за традиційною системою забезпечило досягнення майбутніми вчителями музичного мистецтва середнього рівня підготовленості до формування художньо-емоційного досвіду школярів за показниками когнітивного та перформативного критеріїв. При цьому показники мотиваційного критерію в КГ так і залишилися низькими.

Таблиця 3.7.

**Результати моніторингу зростання показників у контрольній групі респондентів на різних етапах експерименту**

Коефіцієнти	До початку	Рівень	Відповідно даним моніторингу	Рівень	$\Delta$ (дельта)
КГ $Kf^1$	1,67	Н	2,12	С	0,45
КГ $Kf^2$	1,53	Н	1,97	Н	0,43
КГ $Kf^3$	1,72	Н	2,03	С	0,32

Остаточні підрахунки результатів діагностування дозволили виявити розбіжність показників рівнів сформованості підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів у вибірках. Зокрема, було з'ясовано, що в експериментальній групі кількість респондентів, які досягли високого рівня, зросла до 16,67 % порівняно з 3,33 %, які було діагностовано до початку експерименту; достатній рівень було виявлено в 56,67 % (порівняно з 13,33 % до початку); середнього рівня з 16,67 % (до початку)

до 23,33 % (наприкінці); проте відсоток респондентів низького рівня зменшився з 66,67 % до 3,33 %. Зрізи, за допомогою яких здійснювалась ідентична діагностика в контрольній групі, показали значно менш інтенсивне зростання показників наприкінці експерименту, при тому, що результати до початку в обох вибірках були майже ідентичними. Так, високий рівень було діагностовано в 10 % (3,33 % до початку); достатній у 16,67 % (10 % до початку); середній у 20 % (16,67 % до початку); низький у 53,33 % (70 % до початку). Наведені дані наочно представлено в таблиці 3.8 та проілюстровано на рисунку 3.5 (стор. 196).

Таблиця 3.8.

**Порівняння результатів діагностики підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів у контрольній та експериментальній групах респондентів**

Рівні	ЕГ				КГ			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	1	3,33	5	16,67	1	3,33	3	10,00
Достатній	4	13,33	17	56,67	3	10,00	5	16,67
Середній	5	16,67	7	23,33	5	16,67	6	20,00
Низький	20	66,67	1	3,33	21	70,00	16	53,33

Порівняння отриманих результатів, виражених через коефіцієнти сформованості показників у КГ та ЕГ презентовано в таблиці 3.9 (стор. 196). Як це можна побачити в таблиці, загальний рівень у ЕГ піднявся з низького до достатнього, утім респонденти КГ досягли лише середнього рівня.

**Порівняння сумарних коефіцієнтів сформованості компонентів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів на різних етапах експерименту**

ГР	Kf 1	Kf 1	$\Delta$ Kf 1	Kf 2	Kf 2	$\Delta$ Kf 2	Kf 3	Kf 3	$\Delta$ Kf 3	$\Sigma$ Kf	$\Sigma\Delta$
	до початку	наприкінці		до початку	наприкінці		до початку	наприкінці		Рівень	
ЕГ	1,63	2,97	<b>1,33</b>	1,6	2,92	<b>1,32</b>	1,7	2,95	<b>1,25</b>	<b>8,83</b>	<b>3,9</b>
										Д	
КГ	1,67	2,12	<b>0,45</b>	1,53	1,97	<b>0,43</b>	1,72	2,03	<b>0,32</b>	<b>6,12</b>	<b>1,2</b>
										С	
<b>Різниця</b>			<b>0,88</b>			<b>0,88</b>			<b>0,93</b>		<b>2,7</b>

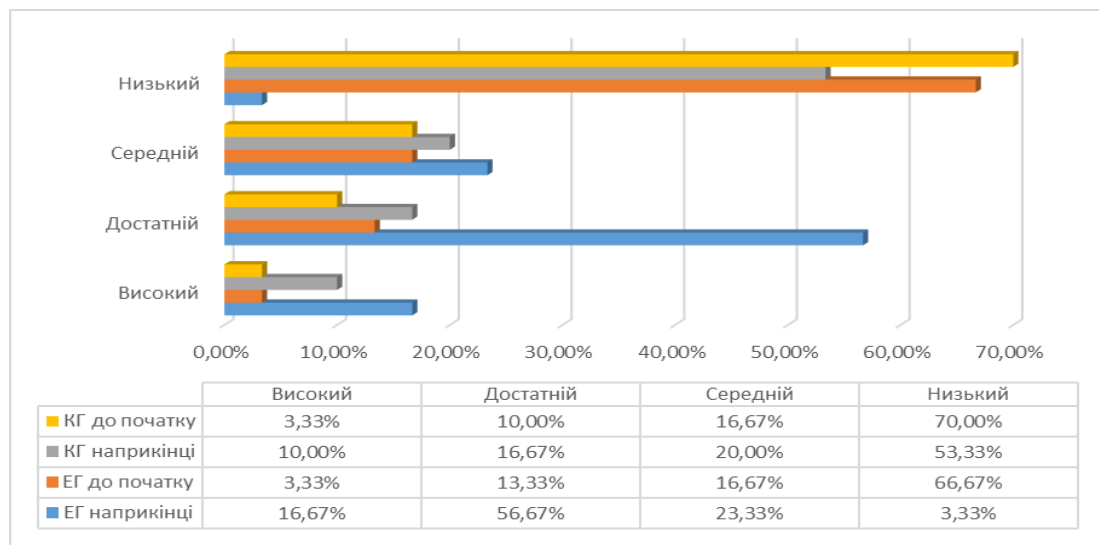


Рис. 3.5. Порівняння результатів діагностики в ЕГ та КГ на різних етапах експерименту

Задля підтвердження результативності експериментальної методики отримані статистичні дані оцінювання респондентів обох вибірок було перевірено на істотність достовірності різниці отриманих результатів за критерієм  $\varphi^*$  кутового перетворення Р. Фішера за методикою розрахунків, презентованою О. Мельниченко, І. Якименко, Р. Шевченко [97]. Із використанням даних таблиці 3.10, було здійснено обчислення за формулою:

$$F = (\varphi_1 - \varphi_2)^2 \cdot \frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2} \geq F_{st} \left\{ \begin{array}{l} v_1 = 1 \\ v_2 = n_1 + n_2 - 2 \end{array} \right\},$$

де  $F$  – критерій Фішера;  $\varphi^1$  та  $\varphi^2$  – показники результативності в ЕГ та КГ відповідно, перетворені на значення кутів у радіанах;  $n_1$  та  $n_2$  – кількість респондентів у ЕГ та КГ відповідно;  $v_1$  та  $v_2$  – стандартні значення критерію Фішера ( $F_{st}$ ) для розрахунку трьох рівнів надійності достовірності різниці між групами (95 %; 99 % та, максимальна, 99,9 %).

Таблиця 3.10.

### Обчислення часток ЕГ та КГ, у яких проявилася досліджувана ознака

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	5	16,67	3	10,00
Достатній	17	56,67	5	16,67
Середній	7	23,33	6	20,00
Низький	1	3,33	16	53,33
Частка респондентів (бажаний результат досягнений)	22	73,33	8	26,67
Частка респондентів (бажаний результат НЕ досягнений)	8	26,67	22	73,33
$\rho$ через частку одиниці (частка вибірки, у якій проявилася досліджувана ознака)	0,7333		0,2667	
$\sqrt{\rho}$	0,8563		0,5164	
$\arcsin \sqrt{\rho}$	1,0282		0,5426	

У ході розрахунків ступеня значущості різниці рівнів сформованості досліджуваного конструкту у вибірках, насамперед, було застосовано формулу перетворення часток вибірок, у яких проявилася досліджувана ознака, на значення кутів:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{\rho},$$

де  $p$  – позначення через частку одиниці відсотка респондентів, у яких виявлено бажаний результат. За допомогою даної формули було визначено частки, у яких проявилася досліджувана ознака в обох вибірках. Отже, в ЕГ така частка встановила:

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{p_1} = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,7333} = 2 \cdot \arcsin(0,8563) = 2 \cdot 1,0282 = 2,0563$$

Аналогічні розрахунки дозволили обчислити значення кута в КГ:

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{p_2} = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,2667} = 2 \cdot \arcsin(0,5164) = 2 \cdot 0,5426 = 1,0853$$

Далі було розраховано значення критерію достовірності різниці результативності у вибірках:

$$F = (\varphi_1 - \varphi_2)^2 \cdot \frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2} = (2,0563 - 1,0853)^2 \cdot \frac{30 \cdot 30}{30 + 30} = 0,9429 \cdot \frac{900}{60} = 14,1437$$

Наступним кроком проводилося порівняння отриманого значення критерію Фішера (F-критерію) з його стандартними значеннями ( $F_{st}$ ). Такі значення було отримано з таблиці 10 (див. Додаток Р) задля чого, насамперед, було зроблено такі розрахунки:

$$F_{st} \left\{ \begin{array}{l} v_1 = 1 \\ v_2 = n_1 + n_2 - 2 \end{array} \right\} = \left\{ \begin{array}{l} v_1 = 1 \\ v_2 = 30 + 30 - 2 \end{array} \right\} = \left\{ \begin{array}{l} v_1 = 1 \\ v_2 = 58 \end{array} \right\}$$

Згідно з даними таблиці «Стандартні значення критерію Фішера» (с. 287), отримане значення  $v_2 = 58$ , при рівні достовірності  $p=0,05$  (95%), відповідає  $F_{st} = 4$ ; при рівні достовірності  $p=0,01$  (99%)  $\rightarrow F_{st} = 7,1$ ; при рівні достовірності  $p=0,001$  (99,9%)  $\rightarrow F_{st} = 12,1$ . Наступним кроком було визначено ймовірність достовірності розбіжності результатів за формулою:

$$F \geq F_{st}$$

З'ясування того, що отримане значення критерію Фішера  $F = 14,1437$  виявилось більшим, ніж стандартні значення  $F_{st}(4; 7,1; 12,1)$  при  $v_2 = 58$ :

$$14,1437 > 4; 14,1437 > 7,1; 14,1437 > 12,1$$

довело достовірність розбіжності результатів з імовірністю 95 %, 99 % та 99,9 %.

Отже, здійсненні розрахунки довели максимальну (99,9 %) імовірність підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва, які навчалися за експериментальною методикою, до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

### **ВИСНОВКИ до розділу 3**

У розділі висвітлено процес та результати експериментальної перевірки ефективності методики проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

На констатувальному етапі експерименту було розроблено діагностичний апарат оцінювання наявного рівня такої підготовленості. Означений апарат складався з критеріїв і показників сформованості досліджуваного конструкту, визначених відповідно до його структурних компонентів.

Так, оцінювання гностично-антропологічного компоненту здійснювалося згідно з показниками когнітивного критерію, якими було визначено міра спроможності ідентифікування художніх емоцій у музично-перцептивному та операційному процесах та ступінь обізнаності щодо атрибутів музичної мови в контексті їх зв'язку з художньо-емоційними переживаннями. Ціннісно-інтенціональний компонент діагностувався за допомогою мотиваційного критерію, показниками якого виступили міра прагнення особистого інтринсивно-ціннісного переживання художніх емоцій у музично-перцептивному процесі та інтенції щодо накопичення фахово-функціонального фонду художніх емоцій. Процес оцінювання творчо-праксеологічного здійснювався на тлі зорієнтованості на показники перформативного критерію, якими було визначено ступінь здатності здійснювати художньо-емоційну саморегуляцію у різних видах і формах освітнього процесу і міра розвиненості інтегрального (педагогічно-інтерпретаційного, музично-виконавського) вміння викликати художньо-емоційний відгук.

Констатувальна діагностика здійснювалася методами анкетування (анкета «Діагностика сприйняття та індукції музичних емоцій», розроблена П. Юслином та П. Лауккою (P. Juslin, P. Laukka [230]); педагогічного тестування за методикою «Женевська емоційно-музична шкала» (Geneva Emotional Music Scales (GEMS) (M. Zentner [271; 272])); за методикою «Дослідження внутрішньо-особистісної мотивації до переживання емоцій під час сприйняття музики» (А. Ван ден Тол, Ж. Едвардс (A. Van den Tol, J. Edwards [265]); педагогічного тестування на основі технології афективного праймінгу (Р. Ю Лин Тей і Бі Чин Нг (R. Yu Ling Tay, Bee Chin Ng [270]); Н. Штайнбайса, С. Коельша (N. Steinbeis, S. Koelsch [262])); комплексної триетапної діагностичної методики «Емоційний досвід у побудові виразного музичного виконання» (Дж. Слобода, А. Ван Зідл (J. Sloboda, A. Van Zijl [266])); експертного оцінювання за шкалою «Оцінювання вмій стимулювання художньо-емоційної перцептивної активності учнів» (на основі розробок Б. Мілліс (B. Millis, [242])).

Результати констатувальної діагностики із застосуванням чотирибальної шкали оцінювання показали, що високого рівня підготовленості до формування художньо-емоційного досвіду школярів досягнули лише 3 % респондентів, 10 % респондентів продемонстрували достатній рівень такої підготовленості, у 27 % було діагностовано середній рівень та більшість респондентів (60 %) показали низький рівень.

Ефективність розробленої в межах дослідження методики проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів перевірялася в ході формувального експерименту. Означений експеримент розгортався протягом актуалізаційно-підготовчого, ментально-накопичувального та творчо-афективного етапів, на кожному з яких було актуалізовано дієвість певних педагогічних умов, що запроваджувалися на тлі обґрунтованих наукових підходів із дотриманням визначених у попередньому розділі принципів. Упровадження складових методики



здійснювалося методами: рефлексивної сегрегації художніх емоцій (Т. Шефер, П. Седлмайєр (T. Schäfer, P. Sedlmeier [256])); емоційної верифікації художньо-музичної інформації (І. Шеффлер (I. Scheffler [257])); синхронізації музично-афективних еталонів (В. Томсон, Л. Куїнто (W. Thompson, L. Quinto [264])); складання художньо-емоційних проєктів фортепіанних творів (О. Реброва [139]); апперцептивно-емоційного проєктування із застосуванням технології Social-Emotional Learning (SEL - Соціально-емоційне навчання) в адаптації М. Мак-Кормік та співавторів (M. McCormick, et al. [241])); емоційно-інтелектуального проєктування художньо-музичної взаємодії (М. Бреккет та співавтори (M. Brackett, et al. [210])); тестування «Самодіагностика ефективності функціонування емоційного інтелекту» (M. Brackett, et al.); полімодальної драматургічної інтерпретації фортепіанного твору; емоційної саморегуляції у моделюванні зворотного зв'язку (Д. Деніз (J. Deniz [216])).

Отримані результати діагностування (см. Таблицю 3.10), яке проводилося наприкінці кожного з етапів формувального експерименту, проходили перевірку за критерієм Р. Фішера (*F критерієм*), яка довела максимальну (99,9 %) імовірність ефективності запропонованої в дослідженні методики проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва задля їхньої підготовленості формувати художньо-емоційний досвід школярів. Отримані результати дослідження відповідно до сформульованих завдань дали підстави дійти таких **висновків**.

1. На основі міждисциплінарного синтезу антропології, психології, психології творчості, мистецтвознавства, музичної та фортепіанної педагогіки висвітлено феноменологію художньо-емоційного досвіду. Показано, що соціалізація особистості в освітньому процесі здійснюється шляхом цілеспрямованого впливу на її різні психічні сфери, серед яких емоційній сфері («афективному домену») належить багатофункціональне, регулятивне значення. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують ефективний вплив музичного мистецтва на емоційну сферу особистості, що зумовлює формування в неї художніх емоцій. Мистецтвознавчий контекст художніх емоцій актуалізує проблему їх гетерогенності у мистецькій творчості відповідно до здатності індивіда одномоментно переживати спектр відчуттів, заснованих на ціннісному ставленні до ідейного смислу художнього твору, який об'єктивує співвідношення художніх образів, форми й різноманітних засобів виразності. Художні емоції підпадають під вплив властивих людині психічних станів, що супроводжують процеси відчуття, сприйняття, мислення, дії. Це є наслідком того, що створення художнього образу охоплює різноманітні психічні властивості людини та відображає їх об'єктивацію в реальному житті. Накопичення фонду таких емоцій створює культурно-особистісний конструкт – художньо-емоційний досвід, який з погляду музичної педагогіки може набуватися особистістю, у процесі прямого та опосередкованого спілкування з музичними творами, а може формуватися під цілеспрямованим методичним впливом.

Схарактеризовано і визначено художньо-емоційний досвід особистості, що у дослідженні інтерпретовано як накопичений обсяг емоційного реагування на події, відображені у творах мистецтва специфічними засобами, які викликають в особистості конгломерат емоційного, когнітивного та оцінного відгуку на основі пережитого та запам'ятованого реагування під час попередніх художньо-перцептивних процесів, що зафіксовані як ментальні репрезентації.

Встановлено, що художньо-емоційний досвід об'єктивується на основі ідентифікації та систематизації уявлень особистості щодо атрибутів мови мистецтва, зокрема музичної мови, та асоціацій, які виникають на основі традицій дескриптування відповідно до певних жанрів і стилів. З погляду музичної та зокрема фортепіанної педагогіки зазначені процеси потребують спеціально розроблених методичних ресурсів. З огляду на це, фаховий аспект об'єктивації художньо-емоційного досвіду представлений у проєкції на фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва в координатах їх функціонально-методичного взаємозв'язку.

Теоретично-змодельовано функціонально-методичний взаємозв'язок фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (гностично-когнітивна, мотиваційно-ціннісна, рефлексивно-творча функції) та художньо-емоційного досвіду (оцінно-когнітивна, інтегрально-конвергентна, художньо-комунікативна функції). Координація зазначених функцій та їх співвідношення створює вектор побудови компонентної структури художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та проєктування фортепіанної підготовки на формування їхнього художньо-емоційного досвіду та підготовленості формувати такий досвід у школярів.

Розкрито сутність поняття «художньо-емоційний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва». У дослідженні це – інтегральне фахове утворення, що концентрує ментальні репрезентації художніх емоцій, на основі яких формуються еталони художньо-емоційних переживань, уміння когнітивного та оцінного відгуку,

здатність спрямовувати художньо-емоційне осягнення виразного змісту твору на музично-освітній процес із метою формування художньо-емоційного досвіду школярів. Уточнено сутність поняття художньо-емоційний досвід школярів, що інтерпретується як індивідуально-психологічне утворення, що характеризує якість та адекватність реагування на твори мистецтва, їх художні образи на основі накопичених переживань і зіставлень засобів виразності художньої мови та реалій, що відповідає віковим властивостям і сформованим образним уявленням школярів.

2. Доведено, що набуття художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах багатофункціональної фортепіанної підготовки в цілісному освітньому процесі за умов його спеціального проектування закономірно призводить до певного результату – підготовленості до формування художньо-емоційного досвіду школярів. У дослідженні це поняття позначає інтегроване фахове утворення, яке забезпечує здатність до цілеспрямованого педагогічного впливу на емоційну сферу школярів шляхом накопичення ними певних смислових еталонів співвіднесення художніх емоцій, які переживаються під час сприйняття музичних творів з художньо-виразними елементами музичної мови.

Розкрито структуру зазначеного фахового утворення, що складається з гностично-антропологічного (зорієнтованість у психологічних та фізіологічних основах емоційної сфери особистості; поінформованість стосовно впливу мистецтва на емоційну сферу людини, усвідомлення синтезу емоційного й раціонального в художньо-творчій діяльності); ціннісно-інтенціонального (фонд художніх переваг і сформованість еталонів емоційного реагування на певні художньо-смислові, образні та мовно-інтонаційні засоби; наявність накопичених емоційно-ціннісних еталонів) та творчо-праксеологічного (здатність до рефлексії емоційно-творчого переживання художніх образів; володіння вміннями екстраполяції власного художньо-емоційного досвіду на перцептивний, виконавський і педагогічний процеси) компонентів.

Показано, що особлива властивість цього утворення визначається його інтенційною спрямованістю на два напрями, а саме: інтроверсивний, який забезпечує процеси

художньо-емоційного осягнення виразного змісту музичного твору; екстраверсивний, який відповідає за здатності й уміння майбутніх учителів музичного мистецтва спрямовувати педагогічний музично-освітній процес із метою формування художньо-емоційного досвіду школярів.

3. Встановлено, що цілеспрямоване застосування результатів фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (фахових компетентностей, здібностей, якостей) у формуванні художньо-емоційного досвіду школярів зумовлює спеціальне її проектування. Обґрунтовано сутність педагогічного проектування як вектору здійснення концентрації певних методологічних і методичних ресурсів на обраний предмет цілеспрямованого впливу. У дослідженні визначено проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів як організаційний процес, що забезпечує спрямованість сукупності методологічного та методичного забезпечення якісної підготовленості майбутніх фахівців до реалізації поставлених завдань на основі орієнтації комплексу спільних функцій, властивих фортепіанній підготовці та феномену художньо-емоційного досвіду. Доведено ефективність застосування проєктувального підходу як генералізованого, що сполучається з комунікативно-компетентнісним, ментальним та полімодальним – як допоміжними. Зазначені підходи дозволили розробити актуальні для дослідження педагогічні принципи: врахування домінуючого типу художнього мислення: раціонального, емоційного, гармонійного; активізації мнемічних конструктів художньо-емоційного досвіду в процесі аналізу образної виразності фортепіанних творів; цілеспрямованої активізації різних модусів сприйняття й відтворення художньої інформації; забезпечення організаційної самостійності в процесі створення проєктів.

На ґрунті визначених спільних функцій фортепіанної підготовки та художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва обґрунтовано етапність проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на досягнення результативної мети щодо якісної підготовленості

майбутніх учителів музичного мистецтва формувати художньо-емоційний досвід школярів у різних формах музичного навчання: за актуалізаційно-підготовчим, ментально-накопичувальним і творчо-афективним етапами.

Розроблено педагогічні умови, що склали основу методики проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів: стимулювання генерації та диференціації художніх емоцій у музично-перцептивному та мистецько-аналітичному процесах; спрямування музично-аналітичної діяльності на формування й систематизацію ментальних уявлень щодо художньо-емоційних конотацій елементів музичної лексики; актуалізація художньо-емоційного досвіду як чинника самопроекування педагогічно-перформативної діяльності. Методичним супроводом зазначених умов стають такі методи: рефлексивної сегрегації художніх емоцій; емоційної верифікації художньо-музичної інформації; синхронізації музично-афективних еталонів; складання художньо-емоційних проєктів фортепіанних творів; емоційно-інтелектуального проєкування художньо-музичної взаємодії та ін.

4. Визначено критерії та показники оцінювання підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів, що формується в процесі фортепіанної підготовки: *когнітивний критерій* із показниками: міра спроможності ідентифікування художніх емоцій у музично-перцептивному та операційному процесах, ступінь обізнаності щодо атрибутів музичної мови в контексті їх зв'язку з художньо-емоційними переживаннями; *мотиваційний критерій* із показниками: міра прагнення особистого інтринсивно-ціннісного переживання художніх емоцій у музично-перцептивному процесі, інтенції щодо накопичення фахово-функціонального фонду художніх емоцій; *перформативний критерій* із показниками: ступінь здатності здійснювати художньо-емоційну саморегуляцію у різних видах і формах освітнього процесу, міра розвиненості інтегрального (педагогічно-інтерпретаційного, музично-виконавського) вміння викликати художньо-емоційний відгук.

Спеціально розроблено й модифіковано низку діагностичних засобів (анкета «Діагностика сприйняття та індукції музичних емоцій» (P. Juslin & P. Laukka); «Женевська емоційно-музична шкала» (Geneva Emotional Music Scales (GEMS)); «Дослідження внутрішньо-особистісної мотивації до переживання емоцій під час сприйняття музики» (Van den Tol & Edwards); педагогічного тестування на основі технології афективного праймінгу (Yu Ling Tay & Bee Chin Ng; Steinbeis & Koelsch), комплексна триетапна діагностична методика «Емоційний досвід у побудові виразного музичного виконання» (J. Sloboda & A. G. W. Van Zijl); експертне оцінювання за шкалою «Оцінювання вмінь стимулювання художньо-емоційної перцептивної активності учнів» та ін.). Їх застосування дозволило встановити якісні та кількісні характеристики рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Отримані рівні номіновано таким чином: високий – «інтенціональний» (3 %), достатній – «усвідомлений» (10 %); середній – «стохастичний» (27 %); низький – «формалізований» (60 %).

5. Експериментально перевірено ефективність розробленої методики проєктування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів, що здійснювалася за етапами.

Мета першого – *актуалізаційно-підготовчого етапу* – формування вмінь ідентифікації та диференціації психологічних і фізіологічних чинників процесу емоційного реагування на «художні події» музичного твору, усвідомлення зумовленості даного процесу певними особливостями музичної мови, ознаками її художньої виразності. Мета другого – *ментально-накопичувального етапу* – здійснення педагогічного впливу на процес набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва вмінь ціннісного осягнення художнього смислу музичної мови шляхом актуалізації ментальних репрезентацій художньо-емоційного досвіду. Мета третього – *творчо-афективного етапу* – формування вмінь здійснювати рефлексію художньо-емоційних переживань у педагогічно-творчому та виконавському

процесах, забезпечувати ефективну міжсуб'єктну педагогічну взаємодію, спрямовану на активізацію художньо-емоційних переживань школярів.

Під час експериментальної перевірки підтверджено ефективність таких методів: емоційної верифікації художньо-музичної інформації (на основі розвідок І. Шеффлера), що сприяв формуванню вмінь художньо-емоційного аналізу творів, ідентифікації власних переживань під час сприйняття твору й роботи над ним; метод синхронізації музично-афективних еталонів і апперцептивно-емоційного проєктування, що дозволили майбутнім учителям музичного мистецтва оволодіти сучасними технологіями гармонізації емоційного й інтелектуального забезпечення виконавства та педагогічної інтерпретації (Social-Emotional Learning (SEL – Соціально-емоційне навчання за McCormick, Cappella, O'Connor, & McClowry); емоційно-інтелектуального проєктування художньо-музичної взаємодії; застосування методичного потенціалу тематичного апперцептивного тесту Г. Мюрея, який на основі інтеграції фотозображень та інтерпретації фортепіанних творів. Найцікавішими для майбутніх учителів музичного мистецтва виявився метод полімодальної драматургічної інтерпретації фортепіанного твору, який запроваджувався з використанням художніх порівнянь і зіставлень (М. Равеля «Човен в океані» – «Хвиля» Г. Курбе, «Дев'ятий вал» І. Айвазовського, епізод із кінокартини «Життя Пі» Енга Лі та ін).

На основі узагальнення отриманих результатів та їх статистичної обробки встановлено, що кількість студентів високого рівня зросла до 16,67 % порівняно з 3,33 % до початку експерименту; достатнього рівня зросла до 56,67 % (порівняно з 13,33 % до початку); до середнього рівня – до 23,33 % (порівняно з 16,67 % до початку); до низького рівня зменшилася з 66,67 % до 3,33 %. Результати досліджуваних контрольної групи показали значно меншу інтенсивність зростання показників наприкінці експерименту. До високого рівня було віднесено 10 % досліджуваних (3,33 % до початку); до достатнього – 16,67 % (10 % до початку); до середнього рівня – 20 % (16,67 % до початку); до низького – 53,33 % (70 % до



початку). Перевірка здійснювалася за допомогою критерія Р. Фішера (*F критерій*), що підтвердило ефективність отриманих результатів.

Подальшою галуззю дослідження може бути розкриття педагогічного потенціалу інших видів фахової підготовки й методики їх проєктування на формування художньо-емоційного досвіду школярів.

### Список використаних джерел

1. Алдошина, И., & Приттс, Р. (2006). *Музыкальная акустика*. Санкт-Петербург: Композитор.
2. Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер.
3. Анохин, П. К. (1984). Эмоции. В В. К. Вилюнас, & Ю. Б. Гиппенрейтер (Ред.), *Психология эмоций: Тексты* (стр. 203-209). Москва: Изд-во Моск. ун-та.
4. Аристотель. (1983). Поэтика. В А. Доватур (Ред.), *Аристотель: Сочинения: В четырёх томах. Т. 4* (М. Гаспаров, Перев., стр. 295-374). Москва: Мысль.
5. Асафьев, Б. В. (1971). *Музыкальная форма как процесс: Книги первая и вторая* (изд. 2, Т. 2). Ленинград: Музыка.
6. Ашихміна, Н. В. (2019). Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки: II мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. Я. Ростовського «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики», 1*, 96-102.
7. Ашихміна, Н. В. (2019). Деякі методичні аспекти розвитку емоційності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконавської діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: Реалії та перспективи, 1(72)*, 36–41. doi:10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-1.08
8. Бабский, Е. Б., & Коган, А. Б. (1985). Высшая нервная деятельность. В Г. И. Косицкий (Ред.), *Физиология человека* (стр. 480-497). Москва: Медицина.
9. Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

10. Басюк, Н. А. (2005). *Формування почуття відповідальності у молодших школярів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Інституті проблем виховання АПН України, Київ.
11. Бергфельд, А. Ю. (2002). *Восприятие эмоциональных явлений*. (Автореф. дисс. канд. психол. наук), Пермский государственный университет, Пермь. Получено из [www.dslib.net/obwaja-psixologia/vosprijatie-jemocionalnyh-javlenij.html](http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/vosprijatie-jemocionalnyh-javlenij.html)
12. Бех, В. П. (Ред.). (2010). *Аутопоезис соціальних систем: Монографія*. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
13. Бехтерева, Н. П. (2010). *Здоровый и больной мозг человека*. Москва: АСТ.
14. Бехтерева, Н. П. (2013). *Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека*. Москва: Книга по Требованию.
15. Бим-Бад, Б. М. (Ред.). (2002). *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва. Получено из [https://gufo.me/dict/pedagogy\\_terms/Эмоции](https://gufo.me/dict/pedagogy_terms/Эмоции)
16. Білова, Н. К. (2015). Педагогічне проектування процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки, 1*, 78-84. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2015\\_1\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2015_1_19)
17. Бодки, Э. (1989). *Интерпретация клавирных произведений И. С. Баха*. Москва: Музыка.
18. Боршуляк, А. М. (2010). *Стильова еволюція символіки "пасіонності": Бароко та романтизм*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
19. Брагина, Н. Н. (1988). *Функциональные асимметрии человека*. Москва: Медицина.
20. Бранский, В. П. (1999). Специфика художественных эмоций. В *Искусство и философия: Роль философии в формировании и восприятии*

- художественного произведения на примере истории живописи.* Получено из [www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/bransk/01.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/bransk/01.php)
21. Булатова, Л. О. (2016). Музичне мислення особистості як спосіб музичної комунікації. *Молодий вчений*, 3(30), 357-361. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2016\\_3\\_85](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_3_85)
  22. Бурська, О. П. (2005). *Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
  23. Буцяк, В. І. (2003). *Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
  24. Ван Бін. (2010). *Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
  25. Васильев, И. А., Поплужный, В. Л., & Тихомиров, О. К. (1980). *Эмоции и мышление.* Москва: Изд-во Московского университета.
  26. Вашкевич, Н. (2006). *Семантика музыкальной речи: Музыкальный синтаксис: Словарь музыкальных форм.* Тверь: ТМК им. М. П. Мусоргского.
  27. Вей Сімін. (2017). *Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
  28. Веккер, Л. (1998). *Психика и реальность: Единая теория психических процессов.* Москва: «Смысл». Получено из <http://psylib.org.ua/books/vekl01/index.htm>.

29. Вербовская, В. С. (2017). От эмоциональной отзывчивости на музыку к эмоциональной отзывчивости на человека. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 12(189), 129-133. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-emotsionalnoy-otzyvchivosti-na-muzyku-k-emotsionalnoy-otzyvchivosti-na-cheloveka>
30. Вильсон, Г. (2001). *Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники*. (А. И. Блейз, Перев.) Москва: «Когито-Центр».
31. Вилюнас, В. К., & Гиппенрейтер, Ю. Б. (Ред.). (1984). *Психология эмоций: Тексты*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
32. Виноградов, Г., & Красовская, Е. (1991). *Занимательная теория музыки*. Москва: Советский композитор.
33. Вітвицька, С. С. (Ред.). (2019). *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: Монографія*. Житомир : Видавництво О.О. Євенок.
34. Воевідко, Л. М. (2010). *Методика використання українських виконавських традицій кінця XIX - початку XX ст. у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
35. Воеводін, В. В. (2007). *Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі. 13.00.02*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.
36. Волкова, Н. П., & Тарнопольський, О. Б. (2013). *Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: Монографія*. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля.
37. Вчувствование: Einfühlung. (2012). В Г. Шишкофф, & В. Малинин (Ред.), *Философский словарь: Основан Г. Шмидтом*. Получено из [www.harc.ru/slovar/420.html](http://www.harc.ru/slovar/420.html)

38. Выготский, Л. С. (1986). *Психология искусства* (изд. 3-е). (В. В. Иванов, Ред.) Москва: Искусство.
39. Гамезо, М., & Домашенко, И. (2004). *Атлас по психологии: Информационно методическое пособие по курсу "Психология человека"*. Получено из [www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/gamez/04.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/gamez/04.php)
40. Горбенко, О. Б. (2010). *Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, Кіровоград.
41. Гордова, О. В. (2011). *Спільна музично-ігрова діяльність як засіб корекції емоційної сфери першокласників*. (Автореф. дис. канд. психол. наук), Інституті психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Київ.
42. Готсдинер, А. Л. (1993). *Музыкальная психология*. Москва: НВ Магистр.
43. Гофман, И. (1961). *Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепьянной игре*. Москва: Гос. муз. изд-во.
44. Гринченко, А. М. (2019). *Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
45. Грінченко, Т. Д. (2016). Художнє спілкування як головний чинник формування мистецького досвіду майбутніх учителів музики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*(47), 49-53. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu\\_pp\\_2016\\_47\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_47_12)
46. Грінчук, І., & Бурська, О. (2008). *Проблеми музичного мислення: Теорія і методика розвитку*. Тернопіль: Підручники і посібники.
47. Данилова, Н. Н., & Крылова, А. Л. (2005). *Физиология высшей нервной деятельности*. Ростов-на-Дону: «Феникс».

48. Дідич, Г. С. (2013). До питання про особливості сприймання та аналізу музики школярами підліткового віку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 12(2), 128-133. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2013\\_121%282%29\\_\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29__33)
49. Довгань, О. З. (2014). Художньо-епістемологічний досвід майбутнього вчителя музики: Технологічні підходи, умови та принципи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 42(2), 180-184.
50. Додонов, Б. И. (1978). *Эмоция как ценность*. Москва: Политиздат. Получено из [http://pedlib.ru/Books/6/0322/index.shtml?from\\_page=55](http://pedlib.ru/Books/6/0322/index.shtml?from_page=55)
51. Дозорцева, А. В., & Сергиенко, Е. А. (2004). Функциональная асимметрия полушарий мозга. В В. Ф. Фокин (Ред.), *Функциональная межполушарная асимметрия* (стр. 331-380). Москва: Научный мир.
52. Друскин, М. С. (1972). *Пассионы Баха*. Ленинград: Музыка.
53. Дубровина, И. В. (2003). *Психология*. Москва: АСАДЕМА.
54. Жаркова, В. Б. (2010). *Творчість Моріса Равеля: Музичні тексти і комунікативний контекст*. (Автореф. дис. д-ра мистецтвознавства), Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, Київ.
55. Зайцева, А. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики*. (Дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
56. Запорожец, А. В. (1986). Психическое развитие ребенка. В В. В. Давыдов, & В. П. Зинченко (Ред.), *Избранные психологические труды: В двух томах* (Т. I). Москва: Педагогика.
57. Захарова, О. (1983). *Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII века: Принципы, приемы*. Москва: Музыка.

58. Згурська, Н. М. (2001). *Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
59. Зимняя, И. А. (2000). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.
60. Ильин, Е. П. (2001). *Дифференциальная психофизиология*. Санкт-Петербург: Питер.
61. Ильин, Е. П. (2001). *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург: Питер.
62. Інь Юань. (2015). Поетапна методика розвитку музичної пам'яті студентів-піаністів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 17(22), 117-120. Отримано з <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11328>
63. Каган, М. С. (1996). *Философия культуры: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: "Петрополис".
64. Каган, М. С. (1997). *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург: "Петрополис".
65. Карпенко, Л. А. (1998). *Краткий психологический словарь*. (А. В. Петровский, & М. Г. Ярошевский, Ред.) Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС».
66. Карпенко, Т. П. (2012). Формування музично-слухової спостережливості – складової виконавських навичок майбутніх учителів музики. *Педагогічна освіта: Теорія і практика*(12), 347-353. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2012\\_12\\_67](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_12_67)
67. Карпов, А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 24(5), 45-57. Получено из [http://psystat.at.ua/Articles/Karpov\\_A\\_V.doc](http://psystat.at.ua/Articles/Karpov_A_V.doc)
68. Киричук, О. В. (2006). *Основи психології*. Київ: Либідь.
69. Кирнарская, Д. К. (2003). *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Композитор.



70. Козубовский, В. М. (2008). *Общая психология: Познавательные процессы*. Минск: Амалфея.
71. Кокун, О. М. (2006). *Психофізіологія*. Київ: Центр навчальної літератури.
72. Коломиец, Г. Г. (2006). *Концепция ценности музыки как субстанции и способа ценностного взаимодействия человека с миром*. (Автореф. дисс. д-ра фил. наук), Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва. Получено из [www.dslib.net/estetika/koncepcija-cennosti-muzyki-kak-substancii-i-sposoba-cennostnogo-vzaimodejstvija.html](http://www.dslib.net/estetika/koncepcija-cennosti-muzyki-kak-substancii-i-sposoba-cennostnogo-vzaimodejstvija.html)
73. Корниенко, Н. А. (1997). *Психологические основы эмоционально-нравственного развития личности*. (Дисс. д-ра психол. наук), РАНХиГС, Москва. Получено из [www.dslib.net/psixologia-razvitja/psihologicheskie-osnovy-jemocionalno-nravstvennogo-razvitija-lichnosti.html](http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/psihologicheskie-osnovy-jemocionalno-nravstvennogo-razvitija-lichnosti.html)
74. Котова, Л. М. (2001). *Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
75. Кроль, В. М. (2003). *Психофизиология человека*. Санкт-Петербург: Питер.
76. Лабунець, В. (2015). Поетапна методика інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 13, 116-123. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd\\_2015\\_13\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_13_15)
77. Лазутина, Т. В. (2008). *Язык музыки*. Екатеринбург: «Банк культурной информации».
78. Лактіонов, О. М. (2000). *Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду*. (Дис. д-ра психол. наук), Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Харків.

79. Левицька, І. (2019). Формування позитивного ставлення школярів до творів музичного мистецтва: Теоретичний аспект. *Наукові записки: Серія: Педагогічні науки*(176), 183-187.
80. Лекторский, В. А. (1980). *Субъект, объект, познание*. Москва: Наука.
81. Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность: Учебное пособие для студентов*. Москва: Академия.
82. Линенко, А. Ф. (2005). Професійна самоідентичність майбутнього вчителя. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал ПНЦ АПН України*, 7-8, 43-45.
83. Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 6, 55-59. doi:10.24195/2617-6688-2018-6-9
84. Лисюк, С. Р. (2011). *Наративний підхід в характеристиці стильових і стилістичних властивостей фортепіанного виконавства*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
85. Лі Данься. (2016). *Формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
86. Лі Цзяці. (2018). *Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
87. Лі Ює. (2018). *Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

88. Лу Чен. (2015). *Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
89. Лю Сянь. (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
90. Лю Цяньцянь. (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
91. Люй Цзін. (2019). *Формування концертно-виконавської компетентності іноземних студентів магістратури у процесі фахової (фортепіанної) підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
92. Мазель, Л. А., & Цуккерман, В. А. (1967). *Анализ музыкальных произведений*. Москва: Музыка.
93. Мартинець, Л. А. (2015). *Сучасні моделі освіти: Навчально-методичний посібник* (2-е, доповн. та переробл. вид.). Донецьк: Вінниця ДонНУ.
94. Медведева, И. А. (2002). *Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки*. (Автореф. дисс. д-ра. пед. наук), Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова, Москва. Получено из [www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-professionalnogo-hudozhestvennogo-myshlenija-buduwego-uchitelja-muzyki.html](http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-professionalnogo-hudozhestvennogo-myshlenija-buduwego-uchitelja-muzyki.html)
95. Медушевский, В. В. (1993). *Интонационная форма музыки*. Москва.

96. Мельник, О. П. (2012). *Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
97. Мельниченко, О. П., Якименко, І. Л., & Шевченко, Р. Л. (2006). *Статистична обробка експериментальних даних: Навчальний посібник*. Біла Церква: Білоцерківський державний аграрний університет.
98. Мен Сіан. (2018). *Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет Імені А. С. Макаренка, Суми.
99. Микешина, Л. А. (2005). *Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры: Методология научного исследования: Учебное пособие*. Москва: Прогресс-Традиция. Получено из <https://uchebnikfree.com/obschaya-filosofiya/slovar.html>
100. Михалюк, А. М. (2014). *Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
101. Мінь Шаовей. (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
102. Могилей, І. В. (2000). *Формування емоційної культури майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди, Харків.
103. Мозгальова, Н. Г. (2012). *Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

104. Морзе, Н. В. (2003). *Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
105. Морозов, В. П. (1998). *Искусство и наука общения: Невербальная коммуникация*. Москва: Искусство и наука.
106. Мухина, В., & Хвостов, А. (2010). Феноменология развития и бытия личности.  
В *Развитие личности*. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-razvitiya-i-bytiya-lichnosti-1>
107. Назайкинский, Е. (1972). *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка. Получено из [www.docme.ru/doc/1698389/nazajkinskij.-o-psihologii-muzykal.\\_nogo-vozpriyatiya](http://www.docme.ru/doc/1698389/nazajkinskij.-o-psihologii-muzykal._nogo-vozpriyatiya)
108. Назаренко, Н. В. (2012). *Музична естетика*. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».
109. Науковометодична рада Міністерства освіти і науки України. (2019). Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України у редакції від 01.10.2019 р. № 1254. Отримано з [http://edu-mns.org.ua/img/news/8635/NakMO\\_N\\_1254\\_19.pdf](http://edu-mns.org.ua/img/news/8635/NakMO_N_1254_19.pdf)
110. Некрасов, Ю. І. (2000). *Комплексне навчання гри на фортепіано*. Одеса: Астропринт.
111. Никитин, А. А. (2007). *Эмоциональный интеллект и художественное мышление*. Хабаровск: ХГИИК.
112. Ніколаї, Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1(1), 3-17.
113. Ніколаї, Г. Ю., & Зав'ялова, О. К. (2018). Теоретико-методичні основи інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Польщі в історичній ретроспективі. *Актуальні питання*

- мистецької освіти та виховання*(2), 18-34. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/артов\\_2018\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/артов_2018_2_4)
114. Ніколаї, Г. Ю., Линенко, А. Ф., & Левицька, І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*(27), 17-26. doi:10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.03
115. Новська, О. Р. (2015). *Методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
116. Носина, В. Б. (2004). *Символіка музики І. С. Баха и ее інтерпретація в «Хорошо темперированном клавире»*. Москва: Классика-XXI.
117. Овдійчук, Л. М. (2005). *Формування естетичних почуттів старшокласників на основі взаємодії мистецтв у процесі вивчення літератури*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Київ.
118. Овсянников, М. Ф. (Ред.). (1983). *Краткий словарь по эстетике: Книга для учителя*. Москва: Просвещение. Получено из <https://esthetiks.ru/chuvstvo-hudozhestvennoe.html>
119. Олексюк, О. М. (2017). Виховний потенціал трансцендентних цінностей у сфері музичного мистецтва. *Мистецтво і освіта*, 1(83), 2-7. Получено из <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19425>
120. Олексюк, О. М. (2019). Емпіричний досвід вивчення проблем розвитку духовного потенціалу студентів закладів вищої мистецької освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 4(91), 111-122. doi:10.33216/2220-6310-2019-91-4-111-122

121. Опарик, Л. М. (2007). *Комунікативний аспект музично-виконавського висловлювання*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Львівська державна музична академія ім. М. В. Лисенка, Львів.
122. Ороновська, Л. Д. (2006). *Педагогічні умови прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
123. Павлов, И. П. (1949). *Избранные произведения*. Ленинград: Гос. издат. полит. лит-ры.
124. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України.
125. Палій, Н. В. (2000). *Педагогічна корекція емоційної сфери молодших школярів у процесі художньо-ігрової діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
126. Панченко, Г. П. (2008). *Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
127. Пастушенко, Л. А. (2017). *Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне. Получено из [www.rshu.edu.ua/images/afto/6\\_2.pdf](http://www.rshu.edu.ua/images/afto/6_2.pdf)
128. Платонов, К. К. (1986). *Структура и развитие личности*. Москва: Наука.
129. Подобєдова, Т. Ю. (2003). *Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування*. (Автореф. дис. канд. пед. наук),

- Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка, Луганськ.
130. Полатайко, О. М. (2010). *Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
131. Потоцька, О. В. (2012). *Стильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Одеська державна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
132. Проворова, Є. (2008). *Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
133. Пруднікова, О. І. (2001). *Вплив педагогічного спілкування на професійну підготовку студентів музичних училищ*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
134. Ражников, В. Г. (2007). *Краткий артэмоциональный учебный словарь*. Москва.
135. Рапацкая, Л. А., & Прокофьев, Д. В. (2014). Специфика формирования музыкально-ценностных ориентации учащихся в процессе освоения классического музыкального искусства. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 5(2), 174-177. Получено из <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5364>
136. Раппопорт, С. Х. (1968). *Искусство и эмоции*. Москва: Музыка.
137. Ребер, А. (2002). *Оксфордский толковый словарь по психологии*. (Е. Ю. Чеботарев, Перев.) Москва: Вече АСТ.



138. Реброва, О. Є. (2012). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: Монографія*. МОНМС України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Київ.
139. Реброва, О. Е. (2013). Развитие проектной культуры студента в образовательном процессе вуза. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 3, 155-160. Отримано з [dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4314](http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4314)
140. Реброва, О. Є. (2015). Міждисциплінарні та синтезуючі методичі засоби стимулювання художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії. *Наука і освіта*, 2, 101-106.
141. Ревенчук, В. В. (2006). *Методичні засади взаємодії викладача та студента у процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
142. Резапкіна, Г. В. (2006). *Отбор в профильные классы*. Москва: Генезис.
143. Россохин, А. В., & Измагурова, В. П. (2008). Внутренний диалог и его связь с рефлексией. *Вопросы психологии*, 4, 13-23. Получено из [www.elibrary.ru/item.asp?id=15337240](http://www.elibrary.ru/item.asp?id=15337240)
144. Ростовська, І. О. (2009). *Формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
145. Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання: Навчально-методичний посібник*. Київ: ІЗМН.
146. Ростовський, О. Я. (2011). Словник емоційно-образних визначень музики. у *Теорія і методика музичної освіти: Навчально-методичний посібник* (сс. 571-580). Тернопіль: Навчальна книга.
147. Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии* (изд. 2-е). Питер.
148. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: Загальна та мистецька*. Київ: Інтерпроф.

149. Рудніцька, К. В. (2016). Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1(38), 241-244. Отримано з <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/.pdf>
150. Савшинский, С. И. (2002). *Пианист и его работа*. Москва: Классика-XXI.
151. Саїк, Г. Ф. (2000). *Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.
152. Свещинська, Н. В. (2005). *Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, Кіровоград.
153. Симоненко, С. (2007). Стратегіально-семантичний підхід до вивчення природи та механізмів візуального мислення. *Психологія і суспільство*, 3(29), 73-91. Отримано з <http://journals.urau.ua/index.php/1810-2131/article/view/124593>
154. Симонов, П. В. (1981). *Эмоциональный мозг*. Москва: Наука.
155. Сипченко, І. В. (2002). До проблем формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики. *ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка*(9), 135-137. Отримано з <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/763>
156. Скопич, А. В. (2015). *Формування мотивації до вивчення сучасної фортепіанної музики в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

157. Смирнов, М. (1990). *Эмоциональный мир музыки: Исследование*. Москва: Музыка.
158. Соболев, Н. В. (2016). *Методика формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
159. Сопрун, І. П. (2000). *Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку в різних соціальних умовах виховання*. (Автореф. дис. канд. психол. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
160. Столяренко, Л. (2015). Педагогічне проектування. у *Психологія і педагогіка: Навчальний посібник*. Отримано з [https://stud.com.ua/46901/psihologiya/psihologiya\\_i\\_pedagogika](https://stud.com.ua/46901/psihologiya/psihologiya_i_pedagogika)
161. Столяренко, О. В., & Столяренко, О. В. (2015). *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: Навчально-методичний посібник*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
162. Строгаль, Т. Ю. (2018). *Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
163. Сюй Фейфей. (2019). *Формування виконавської уваги вчителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
164. Тарчинська, Ю. Г. (2002). *Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу «Загальне фортепіано»*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.

165. Теплов, Б. М. (1985). Психология музыкальных способностей. В Л. И. Генсировская (Ред.), *Избранные труды в 2-х томах* (Т. 1). Москва: Педагогика.
166. Фекете, О. В. (2009). *Формування виконавської концепції музичного твору*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства), Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського, Харків.
167. Фу Сяоцзін. (2013). *Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
168. Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта: Парадоксы исследования* (изд. 2-е). Санкт-Петербург: Питер.
169. Холопов, Ю. Н. (1971). Симметричные лады в теоретических системах Яворского и Мессиаана. *Музыка и современность*, 247-293. Получено из [www.kholopov.ru/smtr/index.html](http://www.kholopov.ru/smtr/index.html)
170. Холопова, В. Н. (2000). *Музыка как вид искусства*. Санкт-Петербург: Лань.
171. Холопова, В. Н. (2014). *Сфера бессознательного в музыкальном общении*. Получено из репозитария открытого доступа Харьковского национального технического университета сельского хозяйства имени Петра Василенко (Open Archive KhNTUA): <http://dspace.khntusg.com.ua/bitstream/123456789/1414/1/Холопова%20В.%20Н..pdf>
172. Хуторской, А. В. (2003). *Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения*. Москва: МГУ.
173. Цагарелли, Ю. А. (2008). *Психология музыкально-исполнительской деятельности*. Санкт-Петербург: Композитор.
174. Чень Бо. (2017). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

175. Черкасов, В. Ф. (2014). *Теорія і методика музичної освіти: Навчальний посібник*. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан. Отримано з [https://play.google.com/books/reader?id=D\\_rYBQAAQBAJ&pg=GBS.PA1](https://play.google.com/books/reader?id=D_rYBQAAQBAJ&pg=GBS.PA1)
176. Черкасов, В. Ф. (2020). Формування музично-педагогічного досвіду вчителів музичного мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*(188), 34–39.
177. Черкасов, В. Ф. (2019). Формування професійної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*(174), 69–72.
178. Чжан Цзе. (2013). *Формування вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів у процесі фортепіанної підготовки вчителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
179. Чжоу Е. (2016). Значение репертуара в формировании художественно-эмоционального опыта. *Матеріали та тези III Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, 1, с. 83–84. Одеса.
180. Чжоу Е. (2017). Профессионально-педагогическая направленность фортепианной подготовки будущих учителей музыки для работы в Китае. *Матеріали III Международного конгресса «Глобальные вызовы педагогического образования в университетском пространстве»* (стр. 329-330). Одесса: Издательский дом «Гельветика».
181. Чжоу Е. (2018). Проектирование фортепианной подготовки будущих учителей музыки: Сущность и функциональные ориентиры. *Матеріали та тези IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, 1, сс. 128-129. Одеса.

182. Чжоу Є. (2017). Емоційний досвід особистості як педагогічний чинник культурологізації особистості. *Матеріали XXXV Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії»*, (сс. 119–121). Переяслав-Хмельницький.
183. Чжоу Є. (2019). Емоція та її втілення в музиці. *Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів "Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства"*, 1, с. 131. Одеса [китайською мовою].
184. Чжоу Є. (2018). Сутність та компонентна структура художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2(2), 116-124. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov\\_2018\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_13)
185. Чжоу Є. (2018). Художньо-емоційний досвід школярів як вектор педагогічної спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*(170), 253-257. Получено из [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2018\\_170\\_59](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_170_59)
186. Чжу Пен. (2018). Принципи та педагогічні умови формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1(11), 130-140. Отримано з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov\\_2018\\_1\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_1_16)
187. Чобітько, М. Г. (2007). *Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
188. Чумак, Ю. В. (2017). Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва. у Т. А. Смирнова (Ред.), *Збірник тез та матеріалів V*

- Міжнародної науково-практичної конференції "Особистість у мистецькому просторі сучасної Європи"* (сс. 8–10). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Отримано з <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2459>
189. Шаров, А. С. (2000). *Ограниченный человек: Значимость, активность, рефлексия*. Омск: ОГПУ.
  190. Швейцер, И. (1964). *Иоганн Себастьян Бах*. Москва: Музыка.
  191. Шевчук, Т. О. (2000). *Формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Інституті проблем виховання АПН України.
  192. Ши Цзюнь-бо. (2007). *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
  193. Шингаров, Г. Х. (1971). *Эмоции и чувства как формы отражения действительности*. Москва: Наука.
  194. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
  195. Шип, С. В. (2001). *Музыкальная речь и язык музыки: Теоретическое исследование*. Одесса: Изд-во Одесской гос. консерватории им. А. В. Неждановой.
  196. Шугуан. (2012). *Методика формування виконавського досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
  197. Щербакова, А. И. (2004). *Аксиологическая подготовка учителя музыки на современном этапе*. (Автореф. дисс. д-ра. пед. наук), Московский педагогический государственный университет, Москва. Получено из [www.dslib.net/prof-obrazovanie/aksiologicheskaja-podgotovka-uchitelja-muzyki-na-sovremennom-jetape.html](http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/aksiologicheskaja-podgotovka-uchitelja-muzyki-na-sovremennom-jetape.html)

198. Щербініна, О. М. (2005). *Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
199. Щербініна, О. М. (2016). Фортепіанна підготовка у вищих закладах мистецької освіти: Сучасний стан та перспективи модернізації. *Актуальні питання мистецької педагогіки*(5), 124-128.
200. Юдзіонук, Н. М. (2011). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
201. Явоненко, М. В. (2007). *Система творчих завдань міжпредметного характеру як засіб розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Київ.
202. Яворский, Б. Л. (1987). *Избранные труды* (Т. 2). (Д. Д. Шостаковича, Ред.) Москва.
203. Якобсон, П. М. (1998). *Психология чувств и мотивации*. Москва: Институт практической психологии.
204. Ярошинська, О. О. (2015). *Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи*. (Дис. д-ра пед. наук), Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир. Отримано з <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/17809>
205. Arnheim, R. (1997). *Visual Thinking*. University of California Press. Retrieved from <https://bit.ly/34Cu6kg>



206. Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press. Retrieved from <https://archive.org/search.php?query=external-identifier%3A%22urn%3Aoclc%3Arecord%3A1033583398%22>
207. Block, N. (1983). Mental Pictures and Cognitive Science. *The Philosophical Review*, 92(4), 499-541. doi:10.2307/2184879
208. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company. Retrieved from [http://bit.do/www-uky-edu\\_Bloom\\_Taxonomy](http://bit.do/www-uky-edu_Bloom_Taxonomy)
209. Bozhovich, L. I. (1978). The Concept of the Cultural-Historical Development of the Mind and its Prospects. *Russian Social Science Review*, 19(1), 31-48. doi:10.2753/RSS1061-1428190131
210. Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 780-795. Retrieved from [www.researchgate.net/publication/6781415](http://www.researchgate.net/publication/6781415)
211. Brentano, F. (1874). The Concept and Purpose of Psychology. In *Psychology from an Empirical Standpoint*. Retrieved from [www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/brentano.htm](http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/brentano.htm)
212. Cherkasov, V., Oleksiuk, O., Yezhova, O., Kulikova, S., Kurkina, S., & Lokareva, J. (2019). Education Institutions' Students to the Introduction of Musical-Pedagogical Technologies. *Pedagogika*, 136(4), 126-140. doi:10.15823/p.2019.136.8
213. Cross, I., Laurence, F., & Rabinowitch, T.-C. (2012). Empathy and Creativity in Group Musical Practices: Towards a Concept of Empathic Creativity. In G. E. McPherson, & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol.

- 2, pp. 1-21). Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0023
214. Damasio, A. (2005). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain* (Reprint ed.). Penguin Books. Retrieved from [http://bit.do/books\\_google\\_Damasio](http://bit.do/books_google_Damasio)
215. Davies, S. (1994). *Musical Meaning and Expression*. Ithaca, NY: Cornell University Press. Retrieved from <https://bit.ly/2UtkGmi>
216. Deniz, J. (2012). Video Recorded Feedback for Self Regulation of Prospective Music Teachers in Piano Lessons. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 17-25. Retrieved from [www.questia.com/library/journal/1G1-303641376/video-recorded-feedback-for-selfregulation-of-prospective](http://www.questia.com/library/journal/1G1-303641376/video-recorded-feedback-for-selfregulation-of-prospective)
217. Ferholt, B. (2009). *The development of cognition, emotion, imagination and creativity as made visible through adult-child joint play: Perezhivanie through playworlds*. (Doctoral dissertation), University of California, San Diego. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/0w22g2jd>
218. Gallagher, S., & Zahavi, D. (2019). Phenomenological Approaches to Self-Consciousness. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/self-consciousness-phenomenological/>
219. Ghomi, E. (2012). *Designing expressive interaction techniques for novices inspired by expert activities: The case of musical practice*. (Doctoral thesis), Université Paris Sud, Paris. Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00839850>
220. Gilden, D. L. (2001). Cognitive emissions of 1/f noise. *Psychological Review*, 108(1), 33–56. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.33>
221. Gruhn, W., & Rauscher, F. (2002). The neurobiology of music cognition and learning. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press. Retrieved from

- www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/educacion/Neurobiology%20of%20learning.pdf
222. Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
223. Hargreaves, D. J. (1986). Childrens thinking and musical development. In *The Developmental Psychology of Music* (pp. 31-99). Cambridge University Press. Retrieved from <https://bit.ly/3cjoOg1>
224. Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>
225. Heidegger, M. (2001). *Being and Time*. (J. Macquarrie, & E. Robinson, Trans.) Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd. Retrieved from <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
226. Higgins, K. M. (2012). *The Music Between Us: Is Music a Universal Language?* University of Chicago Press. Retrieved from <https://bit.ly/33GDOKU>
227. Husserl, E. (1983). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy: First Book: General Introduction to a Pure Phenomenology*. (F. Kersten, Trans.) Boston: Kluwer Academic Publishers Group. Retrieved from <http://dhspriority.org/kenny/PhilTexts/Husserl/Ideas1.pdf>
228. Johnson, M. K. (1997). Identifying the origin of mental experience. In M. S. Myslobodsky (Ed.), *The mythomanias: The nature of deception and self-deception* (pp. 133 –180). Mahwah, NJ: Erlbaum. Retrieved from [https://memlab.yale.edu/sites/default/files/files/1997\\_Johnson\\_IdentOrigMentExp.pdf](https://memlab.yale.edu/sites/default/files/files/1997_Johnson_IdentOrigMentExp.pdf)

229. Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of life reviews, 10*(3), 235-266. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
230. Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research, 33*(3), 217-238. doi:10.1080/0929821042000317813
231. Kania, A. (2017). The Philosophy of Music. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/music/>
232. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (2009). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company University of Mississippi School of Education. Retrieved from [www.olemiss.edu/depts/educ\\_school2/docs/stai\\_manual/manual9.htm](http://www.olemiss.edu/depts/educ_school2/docs/stai_manual/manual9.htm)
233. Kreutz, G., & Lotze, M. (2007). Neuroscience of music and emotion. In W. Gruhn, & F. Rauscher (Eds.), *Neurosciences in Music Pedagogy*. New York: Nova Science. Retrieved from [www.baltic-imaging-center.de/images/130\\_135\\_Kreutz\\_Lotze\\_2007.pdf](http://www.baltic-imaging-center.de/images/130_135_Kreutz_Lotze_2007.pdf)
234. Kruse-Weber, S., & Parncutt, R. (2014). Error management for musicians: An interdisciplinary conceptual framework. *Frontiers in psychology, 5*, 777. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00777>
235. Lerner, Y., Papo, D., Zhdanov, A., Belozersky, L., & Hendler, T. (2009). Eyes wide shut: Amygdala mediates eyes-closed effect on emotional experience with music. *PloS one, 4*(7), e6230. doi:10.1371/journal.pone.0006230
236. Levinson, J. (1996). Musical Expressiveness. In *The Pleasures of Aesthetics* (pp. 90-125). Ithaca, NY: Cornell University Press. Retrieved from <https://bit.ly/33E1M0l>

237. Livingstone, S. R., & Thompson, W. F. (2009). The emergence of music from the Theory of Mind. *Musicae Scientiae*, 13(2\_suppl), 83–115. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1029864909013002061>
238. Luhmann, N. (1982). The world society as a social system. *International Journal of General Systems*, 8(3), 131–138. Retrieved from <https://cepa.info/2814>
239. McAdams, S. (1987). Music: A science of the mind? *Contemporary Music Review. Issue1: Music and Psychology: A Mutual Regard*, 2(1), 1-61. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07494468708567053>
240. McAdams, S., & Bigand, E. (Eds.). (1993). *Thinking in sound: The cognitive psychology of human audition*. Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780198522577.001.0001
241. McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA Open*, 1(3), 1-26. Получено из <https://doi.org/10.1177/2332858415603959>
242. Millis, B. J. (2012). Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses. *IDEA Paper# 53. IDEA Center, Inc.* Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED565290>
243. Murray, H. A. (1943). *Thematic apperception test*. Harvard University Press. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1944-01759-000>
244. Nikolai, H., Lynenko, A., Koehn, N., & Boichenko, M. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 225-235. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>
245. Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005>

246. Peretz, I. (2001). Listen to the brain: A biological perspective on musical emotions. In P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 105-134). New York: Oxford University Press. Retrieved from <https://bit.ly/34Cu6kg>
247. Peretz, I., Aubé, W., & Armony, J. (2010). Toward a neurobiology of musical emotions. In P. Juslin, & J. Sloboda (Eds.), *Evolution of Emotional Communication: From Sounds in Nonhuman Mammals to Speech and Music in Man* (pp. 99-126). Oxford University Press. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/284821288>
248. Persson, R. (2010). Adding emotion to the gifted musical mind: Towards a model of gifted musical thinking. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 20(2), 85-109. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-13676>
249. Pisner, D., Smith, R., Alkozei, A., Klimova, A., & Killgore, W. (2017). Highways of the Emotional Intellect: White Matter Microstructural Correlates of an Ability-Based Measure of Emotional Intelligence. *Social neuroscience*, 12(3), 253-26. doi:10.1080/17470919.2016.1176600
250. Pitt, D. (2020). Mental Representation. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/mental-representation/>
251. Rastrygina, A., Koloskova, Z., & Nazarenko, M. (2019). The Model of the Spirituality of Upbringing in the Dimension of Modern Paradigmatic Shifts. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 125-137. doi:10.7596/taksad.v8i3.2222
252. Rebrova, O. (2019). Project activity of future music and choreography teachers and its career guidance function in the system of secondary education. In O. Oleksiuk

- (Ed.), *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations* (pp. 157-165). Cambridge Scholars Publishing.
253. Richey, R. C., Fields, D. C., & Foxon, M. (2011). *Instructional design competencies: The standards* (Third ed.). Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED453803>
254. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
255. Scarantino, A., & de Sousa, R. (2018). Emotion. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/>
256. Schäfer, T., & Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37(3), 279-300. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0305735608097247>
257. Scheffler, I. (2010). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education* (1 ed.). London: Routledge (Routledge Revivals). Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9780203849477>
258. Schmidt, S. (2017). Musical Extrapolations: Towards an Understanding of Creative Processes Involved While Music is Being Listened to and Composed. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, 2(3), 69-86. Retrieved from [www.sciencepublishinggroup.com/journal/paperinfo?journalid=170&doi=10.11648/j.ijpbs.20170203.12](http://www.sciencepublishinggroup.com/journal/paperinfo?journalid=170&doi=10.11648/j.ijpbs.20170203.12)
259. Silins, N. (2019). Perceptual Experience and Perceptual Justification. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/perception-justification/>

260. Smith, D. W. (2018). Phenomenology. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/>
261. Stanislavski, C. (2001). *Building a Character*. Methuen Publishing Limited. Retrieved from <https://ru.scribd.com/doc/161359998/Stanslavski-Building-a-Character#download>
262. Steinbeis, N., & Koelsch, S. (2011). Affective priming effects of musical sounds on the processing of word meaning. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(3), 604-21. Retrieved from <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21383>
263. Thomas, N. J. (1994). The Imagery Debate by Michael Tye. *Journal of Mind and Behavior*, 15(3), 291-294. Retrieved from [www.jstor.org/stable/43853645](http://www.jstor.org/stable/43853645)
264. Thompson, W., & Quinto, L. (2012). Music and Emotion: Psychological Considerations. In E. Schellekens, & P. Goldie (Eds.), *The Aesthetic Mind: Philosophy and Psychology* (pp. 357-375). Oxford University Press. Retrieved from [www.researchgate.net/publication/289163745](http://www.researchgate.net/publication/289163745)
265. Van den Tol, A. J., & Edwards, J. (2013). Exploring a rationale for choosing to listen to sad music when feeling sad. *Psychology of Music*, 41(4), 440–465. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0305735611430433>
266. Van Zijl, A. G., & Sloboda, J. (2011). Performers' experienced emotions in the construction of expressive musical performance: An exploratory investigation. *Psychology of Music*, 39(2), 196-219. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0305735610373563>
267. Vasilyuk, F. (1991). *The Psychology of Experiencing*. Harvester Wheatsheaf. Retrieved from [www.researchgate.net/publication/262005779\\_The\\_Psychology\\_of\\_Experiencing](http://www.researchgate.net/publication/262005779_The_Psychology_of_Experiencing)
268. Voss, C. (2009). Theodor Lipps: Ästhetik. Psychologie des Schönen und der Kunst (1906). In R. Curtis, & G. Koch (Hrsg.), *Einführung: Zu Geschichte und*



- Gegenwart eines ästhetischen Konzepts* (S. 39-47). München: Fink Verlag. Von [www.academia.edu/1481019/Einf%C3%BChlung\\_Zu\\_Geschichte\\_und\\_Gegenwart\\_eines\\_%C3%A4sthetischen\\_Konzepts.\\_Eds.\\_Robin\\_Curtis\\_und\\_Gertrud\\_Koch.\\_M%C3%BCnchen\\_Fink\\_Verlag\\_2009](http://www.academia.edu/1481019/Einf%C3%BChlung_Zu_Geschichte_und_Gegenwart_eines_%C3%A4sthetischen_Konzepts._Eds._Robin_Curtis_und_Gertrud_Koch._M%C3%BCnchen_Fink_Verlag_2009) abgerufen
269. Vygotsky, L. S. (1994). The problem of environment. In R. V. Veer, & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford: Blackwell Press. Retrieved from [www.marxists.org/archive/vygotsky/works/reader/front.pdf](http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/reader/front.pdf)
270. Yu Ling Tay, R., & Bee Chin Ng. (2019). Effects of affective priming through music on the use of emotion words. *PLoS ONE*, 14(4), e0214482. Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.Q214482>
271. Zentner, M. (2019). *Geneva Emotional Music Scales (GEMS)*. Retrieved from The Personality, Emotion and Music Laboratory (Zentnerlab): [www.zentnerlab.com/news-and-media/downloads](http://www.zentnerlab.com/news-and-media/downloads)
272. Zentner, M., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8(4), 494–521. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.4.494>
273. Zhou Ye. (2019). Methodological support of projecting future music teachers' piano training for gaining artistic and emotional experience. *The Scientific Heritage*, 39-2(39), 39-42. Retrieved from <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2019/10/VOL-2-No-39-39-2019.pdf>
274. Zhou Ye. (2019). Pedagogical Conditions and Methods of Gaining Artistic Emotional Experience by Future Musical Art Teachers. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: Науковий журнал*, 9(93), 299–310. doi:10.24139/2312-5993/2019.09/299-310
275. 付国庆. (2008). 浅论音乐表现中的情感与形象. *电影评介*(4), 79-80. [Фу Гоцин. (2008). Про емоції та образ в музичному виконанні. Огляд фільму, (4), 79-80.].

276. 任淑婧. (2019). 《海上钢琴师》：论音乐欣赏中的情感体验. *芒种.总第(525)*, 88-89. [Жен Шуцзин. (2019). «Піаніст у морі»: Про емоційний досвід в оцінці музики. *Журнал Манг Чжун*, (525), 88-89.].
277. 何怡文. (2018). 浅议钢琴教学中音乐情感对素养的促进与培养. *艺术科技*(6), 225-226. [Хе Йівен. (2018). Про заохочення та культивування музичних емоцій у викладанні фортепіано. *Мистецтво науки і техніки*, (6), 225-226].
278. 刘丽. (2008). 论音乐欣赏中的感情体验. *中国教育发展研究*, 5(8), 121-122. [Лю Лі. (2008). Про емоційний досвід в оцінюванні музики. *Дослідження з розвитку освіти в Китаї*. 5(8), 121-122.].
279. 刘淑萃. (2015). 钢琴演奏的音乐情感表现手段浅论. *黄河之声*(6), 67. [Лю Шуцуй. (2015). Коротка дискусія про засоби музично-емоційного вираження у фортепіанному виконанні. *Голос Жовтої річки*, (6), 67.].
280. 匡力. (2014). 钢琴教学中音乐情趣、情感和素质培养的体现. *音乐时空*, 8, 142. [Куанг Лі. (2014). Втілення музичного смаку, емоцій та якісної підготовки у викладанні фортепіано. *Час музики*, 8, 142.].
281. 孙姣姣. (2018). 音乐艺术在表演和欣赏中的情感体验探讨. *戏剧之家*, 279(15), 60-62. [Сунь Цзяоцзяо. (2018). Обговорення емоційного досвіду в контексті виконання та оцінювання творів музичного мистецтва. *Будинок драми*, 279(15), 60-62.].
282. 宋网兰. (2014). 浅论中学音乐欣赏教学中的情感体验. *考试周刊*, 56, 178-179. [Сонг Ванлан. (2014). Про роль емоційного досвіду в процесі викладання музики в середній школі. *Екзаменаційний тижневик*, 56, 178-179.].
283. 廖鸿嫣. (2008). 用心聆听 用情欣赏. *老区建设*, 18, 41-42. [Ляо Хун'янь. (2008). Слухайте уважно, оцінюйте емоційно. *Будівництво старого району*, 8, 41-42.].
284. 张昌通. (2011). 谈音乐表演艺术的情感体验. *散文选刊*(11), 23-24. [Чжан Чангтонг. (2011). Емоційний досвід у музичному виконавському мистецтві. *Вибрані нариси*, (11), 23-24.].

285. 张龙庆. (2012). 论音乐欣赏中的情感体验. *大众文艺*(16), 33. [Чжан Лунцін. (2012). Оцінювання музики та емоційний досвід. Популярна література і мистецтво, (16), 33.].
286. 曲丽艳. (2015). 音乐欣赏教学中实现情感体验的策略. *初中生优秀作文*(16), 199. [Цюй Ліян. (2015). Стратегії актуалізації емоційного досвіду в навчанні оцінюванню музики. Творчість молодших школярів, (16), 199.].
287. 朱雪莲. (2009). 论音乐欣赏中的感情体验. *改革与开放杂志*, 132-135. [Чжу Сюелян. (2009). Про емоційний досвід в оцінюванні музики. Реформа та відкриття, 132-135.].
288. 李滕. (2018). 音乐的情感表现. *神州*, 8, 198. [Лі Мен. (2018). Емоційне вираження музики, Шеньчжоу, 8, 198.].
289. 李莉. (2011). 高师钢琴教学模式多元化的思考. *大众文艺*(10), 221. [Лі Лі. (2011). Роздуми про урізноманітнення моделей навчання фортепіано в учительських коледжах. Популярна література та мистецтво, (10), 221.].
290. 李蕾. (2012). 论音乐创作艺术与音乐欣赏中的情感体现. *大众文艺*(11), 1. [Лі Лей. (2012). Роль емоційної експресії у музичній творчості. Популярна література та мистецтво, (11), 1.].
291. 段冰清. (2011). 音乐作品情感表现与倾“听”中的音乐美学. *大众文艺*(10), 114. [Дуань Бінцін. (2011). Емоційне вираження музичних творів та естетика музики у «слуханні». Популярна література та мистецтво, (10), 114.].
292. 潘隽. (2016). 论音乐欣赏中的幼儿情感体验. *艺术评鉴*, 24, 99-101. [Пан Юн. (2016). Про емоційний досвід дітей в оцінюванні музики. Оцінювання мистецтва, 24, 99-101.].
293. 王宇. (2014). 音乐欣赏中如何实现情感体验的应用. *商*, 269. [Ван Ю. (2014). Шляхи актуалізації емоційного досвіду в процесі оцінювання музики. Журнал Шан, 269.].

294. 甄军荣. (2012). 以兴趣为先导 培养学生的音乐情感. *才智*, 106. [Чжень Цзюньзонг. (2012). Інтерес як чинник виховання музичних емоцій у студентів. *Талант*, 106.].
295. 蔡洞峰. (2011). 论音乐欣赏中的情感体验. *美与时代 (下)*, 8(25), 96-97. [Цай Дунфен. (2011). Про емоційний досвід в оцінюванні музики. *Краса та час (Ч.2)*, 8 (25), 96-97.].
296. 赵洁玮. (2018). 音乐情绪情感及个体反应对心理治疗效果的影响分析. *北方音乐*, 24, 232-233. [Чжао Цзевей. (2018). Аналіз впливу музичної емоції та індивідуальної реакції на ефект психотерапії. *Північна музика*, 24, 232-233.].
297. 郭冰卓. (2012). 论音乐欣赏中情感体验的重要性. *百花园地*, 2, 169. [Го Бінчжуо. (2012). Про важливість емоційного досвіду в оцінюванні музики. *Сто садів*, 2, 169.].
298. 钱茹. (2018). 论小学音乐教育中情感体验下的兴趣培养. *北方音乐*, 38(21), 38-139. [Цянь Лу. (2018). Про виховання інтересу до емоційного досвіду в початковій шкільній музичній освіті. *Північна музика*, 38(21), 138-139.].
299. 高小亮. (2013). 试论初中音乐教育中的情感体验. *高考*, 11, 120. [Гао Сяолян. (2013). Про емоційний досвід у музичній освіті в молодших класах. *Вступний іспит у коледж*, 11, 120.].
300. 黄琳. (2018). 浅论音乐欣赏中的情感体验. *福建论坛: 社科教育版*, 8, 113-114. [Хуан Лін. (2018). Про емоційний досвід в оцінюванні музики. *Фуцзяньський форум: Видання з соціальних наук*, 8, 113-114.].

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Таблиця 1.

**Критерії, показники та методи оцінювання підготовленості  
майбутніх учителів музичного мистецтва до формування  
художньо-емоційного досвіду школярів**

<i>Компо- ненти</i>	<i>Кри- терії</i>	<i>Показники</i>	<i>Діагностичні методи</i>
Гностично-антропологічний	<b>Когнітивний</b>	міра спроможності ідентифікування художніх емоцій у музично-перцептивному та операційному процесах	Анкета «Діагностика сприйняття та індукції музичних емоцій», розроблена П. Юслином та П. Лауккою (P. Juslin, P. Laukka [230]);
		ступінь обізнаності щодо атрибутів музичної мови в контексті їх зв'язку з художньо-емоційними переживаннями	Педагогічне тестування за методикою М. Зентнер та співавторів (M. Zentner, D. Grandjean, K. Scherer [272]) «Женевська емоційно-музична шкала» (Geneva Emotional Music Scales (GEMS) [271]).

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Діагностичні методи</i>
Ціннісно-інтенціональний	Мотиваційний	міра прагнення особистого інтринсивно-ціннісного переживання художніх емоцій у музично-перцептивному процесі	Модифікована версія методики А. Ван ден Тола та Ж. Едвардса (A. Van den Tol, J. Edwards [265]) «Дослідження внутрішньо-особистісної мотивації до переживання емоцій під час сприйняття музики».
		інтенції щодо накопичення фахово-функціонального фонду художніх емоцій	Тест, складений на основі технології афективного праймінгу за методиками Р. Ю Лин Тей і Бі Чин Нг (Yu Ling Tay, Bee Chin Ng [270]) та Н. Штайнбайса і С. Коельша (N. Steinbeis, S. Koelsch, [262]).

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Діагностичні методи</i>
Творчо-праксеологічний	<b>Перформативний</b>	ступінь здатності здійснювати художньо-емоційну саморегуляцію у різних видах і формах освітнього процесу	Комплексна триетапна діагностична методика Дж. Слободи та А. Ван Зідла (J. Sloboda, A. Van Zijl [266]) «Емоційний досвід у побудові виразного музичного виконання»: - «Пілотне інтерв'ювання»; - «Індивідуальний щоденник виконавського опрацювання твору»;
		міра розвиненості інтегрального (педагогічно-інтерпретаційного, музично-виконавського) вміння викликати художньо-емоційний відгук	- Співбесіди з аудіофіксацією (з наступною транскрибацією та контент-аналізом стенограм). Експертне оцінювання заняття з педагогічної практики за шкалою «Оцінювання умінь стимулювання художньо-емоційної перцептивної активності учнів», розробленої на основі розвідок Б. Мілліс (B. Millis, [242])

## Додаток Б

### Анкета «Діагностика сприйняття та індукції музичних емоцій» розроблена П. Юслином та П. Лауккою (P. Juslin & P. Laukka [230])

*Залиште, будь ласка, відповіді на запитання анкети.*

1. Який (в середньому) відсоток свого вільного часу Ви присвячуєте прослуховуванню музики? \_\_\_\_\_%
2. Який (приблизно) відсоток музичного матеріалу, з того, що Ви прослуховуєте для власного задоволення, складають твори наступних напрямів та стилів?:
  - класична музика - \_\_\_\_\_%
  - духовна музика - \_\_\_\_\_%
  - популярна музика - \_\_\_\_\_%
  - музичний фольклор - \_\_\_\_\_%
  - джаз - \_\_\_\_\_%
  - інше (вказіть, які саме стилі) - \_\_\_\_\_%
3. Який (в середньому) відсоток вашого часу, присвяченого прослуховуванню музики для власного задоволення, припадає на її використання як супроводу повсякденних справ («фону»)? \_\_\_\_\_%
4. Поясніть, будь ласка, що, на Вашу думку, означає «грати виразно»?
 

---
5. Оберіть з нижченаведених чинників той, який, на Вашу думку, найбільш впливає на художність виконання фортепіанного твору?
  - образна виразність твору
  - особливості драматургії
  - експресивність, яку проявляє виконавець
  - унікальність звуковидобування
  - технічні можливості виконавця
  - музично-теоретична грамотність виконавця.
6. Які з нижчеперелічених феноменів, на Вашу думку, здатна яскраво втілити музика? (Позначте, будь ласка, не більше трьох пунктів):



- психологічну напругу / розслаблення
- фізичні становища
- емоції
- красу
- акустичні феномени
- події та об'єкти
- переживання, які не можна описати словами
- релігійні почуття
- соціальні умови
- характеристики особистості

інше (вказіть, будь ласка, що саме)\_\_\_\_\_

7. Як часто під час прослуховування фортепіанної музики Ви відчуваєте, що виконавець спілкується з Вами через музичний твір?

- завжди
- часто
- рідко
- ніколи

8. Поміркуйте, будь ласка, що саме передає музика?

\_\_\_\_\_

9. Чи відчуваєте Ви у фортепіанно-виконавському процесі необхідність спілкуватися зі слухачем, доносячи до нього художньо-образний зміст твору?

- завжди
- часто
- рідко
- ніколи

10. Чи відчуваєте Ви, що музика втілює і передає певні емоції?

- завжди
- часто
- рідко
- ніколи

11. На Вашу думку, чи обов'язково виконавцю особисто переживати ті емоції, які втілено у музичному творі?

- завжди  
 часто  
 рідко  
 ніколи

аргументуйте, будь ласка, відповідь \_\_\_\_\_

12. Які емоції з нижченаведених, на Вашу думку, найефективніше може висловлювати музика?

(Оберіть, будь ласка, не більше чотирьох пунктів):

- |   |                                       |                                      |
|---|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> захоплення     | <input type="checkbox"/> ніжність     | <input type="checkbox"/> жаль        |
| <input type="checkbox"/> гнів           | <input type="checkbox"/> ненависть    | <input type="checkbox"/> пристрасть  |
| <input type="checkbox"/> безтурботність | <input type="checkbox"/> несподіванка | <input type="checkbox"/> страх       |
| <input type="checkbox"/> гордість       | <input type="checkbox"/> плутанина    | <input type="checkbox"/> сором       |
| <input type="checkbox"/> довіра         | <input type="checkbox"/> ностальгія   | <input type="checkbox"/> урочистість |
| <input type="checkbox"/> біль           | <input type="checkbox"/> самотність   | <input type="checkbox"/> тривожність |
| <input type="checkbox"/> бажання        | <input type="checkbox"/> очікування   | <input type="checkbox"/> задоволення |
| <input type="checkbox"/> заздрість      | <input type="checkbox"/> відраза      | <input type="checkbox"/> приниження  |
| <input type="checkbox"/> інтерес        | <input type="checkbox"/> сум          | <input type="checkbox"/> втома       |
| <input type="checkbox"/> любов          | <input type="checkbox"/> презирство   | <input type="checkbox"/> почуття     |
| <input type="checkbox"/> цікавість      | <input type="checkbox"/> радість      | <input type="checkbox"/> провини     |
| <input type="checkbox"/> надія          | <input type="checkbox"/> розчарування | <input type="checkbox"/> гумор       |
| <input type="checkbox"/> напруга        | <input type="checkbox"/> симпатія     |                                      |
| <input type="checkbox"/> нудьга         |                                       |                                      |

інші \_\_\_\_\_

13. Спробуйте визначити, який відсоток від загальної кількості часу, присвяченого прослуховуванню фортепіанної музики, Ви здатні відчувати сильні емоції? \_\_\_\_\_%

14. Наскільки особливими (такими, що відрізняються від повсякденних) є емоції, які Ви відчуваєте під час прослуховування фортепіанних творів? (Оцініть, будь ласка, специфічність «музичних емоцій» за шкалою від «0» до «10») \_\_\_\_\_  
аргументуйте відповідь \_\_\_\_\_
15. Найбільш сильні емоції під час прослуховування/виконання фортепіанної музики Ви відчуваєте наодинці або в присутності інших? (Надайте, будь ласка, розгорнуту відповідь)  
\_\_\_\_\_
16. За яких обставин (ситуаційних, психологічних тощо) Ви особливо схильні відчувати сильні емоції під час прослуховування / виконання музики?  
\_\_\_\_\_
17. Опишіть, будь ласка, характерні риси (стилістичні, жанрові, художньо-образні тощо) фортепіанних творів, прослуховування / виконання яких викликає у Вас найбільш сильні емоції (надайте пояснень, чому саме)  
\_\_\_\_\_
18. Як часто Ви слухаєте / виконуєте фортепіанну музику задля того, щоби змінити свій настрій?
- завжди
  - часто
  - рідко
  - ніколи
19. Які риси фортепіанного твору є для Вас визначальними під час добору навчального репертуару?  
\_\_\_\_\_
20. Як часто Ви відчуваєте потребу виразити свої емоції шляхом виконання фортепіанного твору?
- завжди
  - часто
  - рідко
  - ніколи
21. Як часто Ви обираєте для прослуховування ту музику, яка викликає у Вас яскраві спогади?

- завжди
- часто
- рідко
- ніколи

22. На сьогодні музика нерідко використовується задля того, щоб впливати на емоційний стан слухачів в різних контекстах. Яким є Ваше ставлення до цього явища?

---

23. Визначить, будь ласка, значущість чинників, що впливають на художньо-емоційне враження в процесі сприйняття фортепіанного твору (від «1» до «3»):

- художня виразність твору
- психологічний стан слухача
- інші чинники, як от: \_\_\_\_\_

24. Якщо ви відчуваєте, що музика виражає певну емоцію, як часто Ви цілком переживаєте цю емоцію?

- завжди
- часто
- рідко
- ніколи

25. Як часто під час прослуховування/виконання музики Ви:

*(визначте, будь ласка, частоту за шкалою від «1» до «4»)*

- відчуваєте певні емоції
- розумієте, яку емоцію передає музика, та переживаєте її
- усвідомлюєте, яку емоцію виражає музика
- не вважаєте, що музика передає емоції та не переживаєте їх.

*Дякуємо за співпрацю!*

*Анкету заповнив(ла) студент(ка) \_\_\_\_\_*

## Додаток В

### «Женевська емоційно-музична шкала» (Geneva Emotional Music Scales (GEMS) [271])

Розроблено М. Зентнером та співавторами (M. Zentner, et al. [272])

*адаптовано автором*

#### *Інструкція для заповнення тестових таблиць*

1. Прослушайте фрагмент музичного твору.
2. Поділіть його умовно на три епізоди.
3. Для кожного з епізодів визначте, будь ласка, за чотирибальною шкалою наступне:
  - у графі "а": інтенсивність, з якою Ви переживаєте певні емоції у зв'язку з музикою, що прослуховується (використовуючи терміни, наведені в таблиці);
  - у графі "b": інтенсивність, з якою ви ідентифікуєте емоції, що їх втілює музика (використовуючи терміни, наведені в таблиці)
  - у графі "с": музично-семантичні засоби художньої виразності (ладотональні, агогічні, метроритмічні, інтонаційні тощо), які викликають означене художньо-емоційне переживання.

*\*Примітка: Зверніть увагу, що поліфонічність фактури викладення музичного твору та інші чинники, зумовлюють вірогідність втілення музикою декількох градацій емоційних переживань одночасно. Утім, одна емоція може бути втілена низкою засобів.*









## Додаток Г

## Питальник

## «Дослідження внутрішньо-особистісної мотивації до переживання емоцій під час сприйняття музики»

Розроблено А. Ван ден Толем та Ж. Едвардсом (Van den Tol, J. Edwards [265])

*адаптовано автором*

1. Пригадайте один з тих класичних творів, які Ви прослуховуєте найчастіше заради власного задоволення. Визначить у таблиці, запропонованій нижче, у якій ситуації Ви зазвичай схильні прослуховувати даний твір, яку функцію виконує суб'єктивно для Вас сприйняття означеного твору та які стратегії емоційної саморегуляції Ви реалізуєте під час його прослуховування.

\*Зверніть увагу, що обрати можна не більше двох функцій та двох стратегій.

Таблиця 3.

<i>Позначте свій вибір*</i>	<i>Стратегії/функції</i>	<i>Ситуація</i>
	<i>Стратегії</i>	<i>Опишіть ситуацію, у якій зазвичай Ви прослуховуєте обраний твір із метою реалізації даної стратегії</i>
	Прилучення до мистецтва	
	Відновлення досвіду, асоційованого із даним твором	
	Аналіз твору з метою визначення певної інформації (музично-теоретичної, художньо-образної тощо)	
	Отримання естетичного задоволення від сприйняття художньо-емоційно виразного музичного твору	

<i>Позначте свій вибір*</i>	<i>Стратегії/функції</i>	<i>Ситуація</i>
	<i>Функції</i>	<i>Опишіть ситуацію, у якій зазвичай Ви прослуховуєте обраний твір із метою реалізації даної функції</i>
	Дозволяє знову уявно пережити значущий момент з минулого	
	Підвищує фахові компетентності (здатність до слухового, музично-теоретичного аналізу твору тощо)	
	Дозволяє осягнути ментальність людей певної епохи, нації тощо.	
	Мимовільно викликає приємні спогади	
	Викликає асоціації із значущою людиною	
	Відволікає від повсякденних турбот	
	Дарує відчуття гармонії, натхнення, підвищує настрій	

2. Складіть наратив до обраного твору, у формі опису певного моменту життя, у який ви прослуховували даний твір. Наратив має містити відповіді на такі запитання:

- ✓ Відомості про композитора, назва твору, його приналежність до певного стилю, жанру, особливості творення, художньо-образного змісту тощо.
- ✓ Опишіть, будь ласка, причини, з яких ви прослуховували даний твір .
- ✓ Охарактеризуйте емоційну драматургію твору .
- ✓ Опишіть, будь ласка, свої почуття та думки під час прослуховування твору.
- ✓ Укажіть, будь ласка, який ефект спричинило прослуховування твору.
- ✓ Якщо у вас є додаткові коментарі до цього дослідження, будь ласка, згадайте їх тут

## Додаток Д

## Додаток Д.1

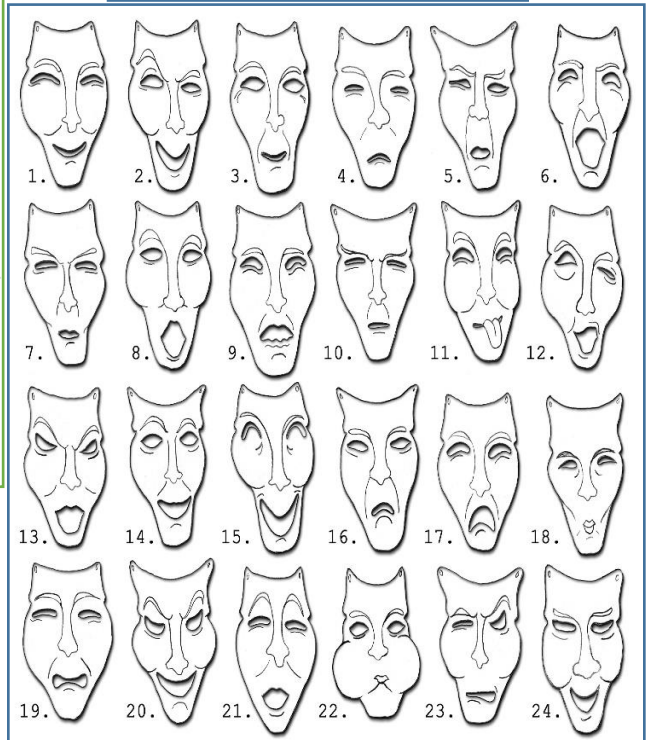
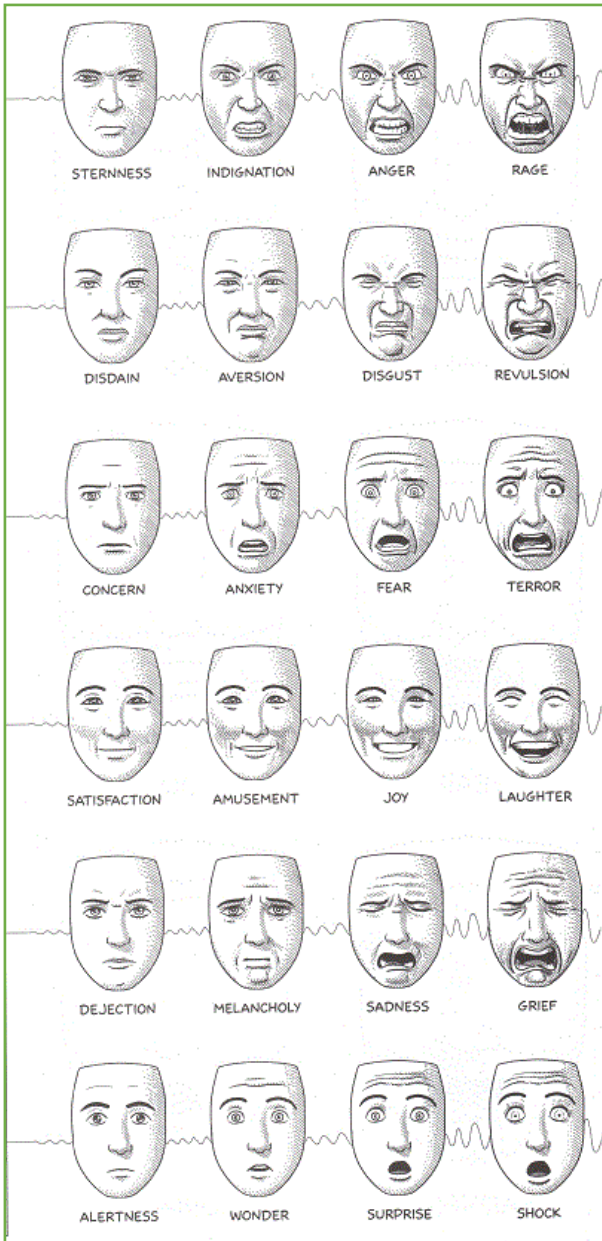
## Вербальні маркери емоцій

класифікація Н. Штайнбайса і С. Коельша (Steinbeis & Koelsch, 2011) [262].

Таблиця 4.

<i>Вербальні маркери позитивних емоцій</i>		<i>Вербальні маркери негативних емоцій</i>	
Домовленість	Успіх	Відраза	Бідність
Чарівність	Розваги	Страх	Безлюдність
Гармонія	Банкет	Зло	Могила
Друг	Свято	Огида	Горе
Мир	Радість	Розчарування	Плач
Бадьорість	Кураж	Болісно	Скарга
Задоволення	Подарунок	Небезпека	Захворювання
Благодать	Удача	Насильство	Смуток
Добро	Гумор	Отрута	Обтяження
Порятунок	Ідеал	Звірство	Страждання
Любов	Кумир	Жах	Поля
Нагорода	Захват	Розлючений	Потворність
Блискучий	Жарт	Гнів	Біда
Привабливість	Комедія	Ненависть	Нещастя
Спокій	Сміх	Тривога	Розлючений
Скарб	Захоплення	Страждання	Чума
Краса	Гуляння	Вбивство	Проблема
Захист	Захист	Пошкодження	Катування
Благословення	Веселощі	Біль	Турбуватися
Розрада	Гра	Переляк	Сльоза
Добррозичливість	Тріумф	Нудота	Смуток
Чудо	Перевага	Нещастя	Пристрасть
Побажання	Дотепність	Лють	Втрата
Мета	Блаженство	роззлючення	зловісний

### Схематизовані зображення виразів обличчя (маски емоцій)



## Додаток Е

### Комплексна триетапна діагностична методика

#### «Самооцінка функціональності художньо-емоційного досвіду в роботі над виразністю виконання»

*розроблено Дж. Слободою та А. Ван Зідлом (J. Sloboda & A. G. W. Van Zijl [266])*

#### Додаток Е.1

#### Діагностичний етап 1

#### Питальник «Налаштування на художньо-емоційну самооцінку виконання»

*Вам пропонується взяти участь у діагностичному експерименті, в ході якого Вами буде здійснено самооцінювання процесу власної інтерпретаційно-виконавської роботи над фортепіанним твором. Це допоможе Вам краще зрозуміти даний процес, усвідомити його етапи та зробити корисні висновки для покращення власної стратегії фахового зростання. Якщо Ви згодні прийняти участь у даному експерименті, насамперед, дайте, будь ласка, відповіді на такі запитання:*

1. Інтерпретаційно-виконавську роботу над яким твором Ви маєте намір оцінити?
2. Чи Ви вже працюєте деякий час над обраним твором? Якщо «так» - позначте, скільки саме часу.
3. Якими причинами пояснюється Ваш вибір саме цієї музичної композиції?
4. Чи виконували Ви даний твір раніше в концертній обстановці?
5. Чи викликає даний твір у Вас особливі спогади / асоціації / емоції? Які саме?
6. Як би Ви описали виразний виступ, чи можете перерахувати деякі характеристики такого виступу?
7. Як би Ви описали емоційну гру?

## Додаток Е.2

## Діагностичний етап 2

Індивідуальний щоденник виконавського опрацювання твору

Дата сеансу відпрацювання твору \_\_\_\_\_

Час початку сеансу \_\_\_\_\_

Час, витрачений на відпрацювання обраного твору (фрагменту)\_\_\_\_\_.

*\*Примітка: Під час самоаналізу, розподіляйте, будь ласка, твори (фрагменти) на смислові підрозділи, відповідно до процесу відпрацювання.*

Таблиця 5.

Позначте епізод, який опрацьовується (частина, такти твору)	Опишіть свої інтерпретаційні рішення щодо втілення художньо-емоційної виразності певного епізоду музичного твору	Опишіть технічні прийоми, які Ви опрацьовували з метою виконання поставлених художньо-інтерпретаційних завдань	Опишіть індивідуальні ментально-регуляційні прийоми, які Ви застосовуєте задля виконання художньо-інтерпретаційних завдань (актуалізація певних уявлень, спогадів, думок, психологічне самоналаштування тощо)	Опишіть емоції, які втілює даний епізод музичного твору	Опишіть свої власні емоції, які Ви пережили у процесі роботи над даним епізодом
1)					
2)...					
7)					

Будь ласка, напишіть тут будь-які загальні коментарі щодо описаного процесу опрацювання твору, наприклад, про його цілі і про те, в якій мірі Ви відчули, що поставлені цілі досягнуто \_\_\_\_\_

Перелік основних запитань для співбесід зі студентами

1. Чи виникли у Вас якісь ускладнення із заповненням індивідуального щоденника виконавського опрацювання твору?
2. Уточніть, будь ласка, за допомогою яких стратегій (інтерпретаційних, інтелектуальних, афективних тощо) Ви досягаєте виразності виконання?
3. Які конкретно технічні аспекти / практичні дії (якщо вони згадуються в щоденнику), пов'язані з прийнятими інтерпретаційними рішеннями, спрямовані на втілення музичних емоцій та на актуалізацію художньо-емоційних переживань виконавців та слухачів?
4. Чи можете Ви докладно розповісти про види ментально-саморегуляційних прийомів (якщо такі згадуються в щоденнику), які Ви застосовували задля створення виразних внутрішніх уявлень про емоційний зміст твору?
5. Як впливають художньо-емоційні переживання виконавця на процес втілення емоційного змісту твору?
6. Як Ви вважаєте, якою є роль художніх емоцій в побудові виразного уявлення про твір?
7. Чи Ви вважаєте, що заповнили б щоденник по-іншому, якби Вам довелося писати про інші твори?
8. Чи може, на Вашу думку, створити в слухачеві виразне уявлення про твір виконавець, який не відчуває художньо-емоційних переживань у процесі виконання твору?
9. Чи вплинув досвід заповнення щоденника на Ваші уявлення про роль емоцій в побудові виразного уявлення про твір?
10. Після досвіду заповнення щоденника, чи змінився Ваш погляд на визначення феноменів «емоційної гри» та «виразного виступу»?
11. Чи є щось, що Ви хотіли б додати або запитати?

## Додаток Ж

### Аркуш самозвіту проведеного заняття з музичного мистецтва

Заняття проведено студентом \_\_\_\_ курсу \_\_\_\_\_  
(П.І.Б. студента)

1. Які основні освітньо-розвивальні завдання було поставлено Вами перед початком проведення заняття?
2. Які методи та прийоми Ви планували застосувати з метою їх втілення?
3. Перелічіть, які саморегуляційні стратегії Ви планували застосувати під час заняття з метою досягнення поставлених завдань?
4. Опишіть, як методи та прийоми, які Вам вдалося застосувати під час заняття, вплинули на особистісно-творчий розвиток школярів.
5. Опишіть ментально-саморегуляційні стратегії, які Вами було застосовано з метою оптимізації мистецько-освітнього процесу в контексті виконання поставлених завдань.
6. Які ускладнення виникли у Вас в процесі педагогічно-інтерпретаційної діяльності, яку Ви здійснювали під час уроку. З чим вони були пов'язані?
7. Сформулюйте та опишіть, які художньо-емоційні враження від спілкування з музичним твором залишилися в школярів в результаті проведеного Вами заняття? (Якщо враження відрізняються, диференціюйте їх та виразіть поширеність у відсотковому відношенні).
8. Опишіть, які з художніх емоцій, що їх було пережито Вами під час педагогічно-виконавського ілюстрування твору, сприяли виникненню художньо-емоційного відгуку в школярів, яким саме чином.
9. Опишіть, як еволюціонувало Ваше художньо-емоційне та професійно-фахове ставлення до презентованого на уроці твору, після проведеного заняття.



## Додаток И

### Етапи впровадження методу рефлексивної сегрегації художніх емоцій із застосуванням

**анкети Т. Шефера та П. Седлмайєра (Т. Schäfer, P. Sedlmeier [256])**

**«Кореляції між музичними функціями та уподобаннями»**

1. Прослухайте, будь ласка, епізоди наступних творів:

- A. Й. С. Бах прелюдія та fuga
- B. Ф. Шопен Балада №1
- C. Ф. Ліст Угорська рапсодія
- D. В. А. Моцарт соната

*Ви прослухали по чотири фрагменти кожного з цих творів. У таблиці, представленій нижче, оберіть, будь ласка, суб'єктивно-психологічну функцію, яку виконує для Вас особисто кожен з епізодів. (Будь ласка, вкажіть епізоди літеро-цифровим позначенням. Наприклад, другий із представлених епізодів Балади №1 Ф. Шопена, позначте, як «B.2»).*

*\*Примітка: кожен з епізодів може виконувати для Вас декілька суб'єктивно-психологічних функцій*

**Анкета Т. Шефера та П. Седлмайєра**

**«Кореляції між музичними функціями та уподобаннями»**

Таблиця 6.

№ з/п	Психологічна функція	Фрагмент твору (літеро-цифрове позначення)
1	Здатна створити гарний настрій	
2	Втілює мої цінності	
3	Надає мені важливу або цікаву інформацію	
4	Дозволяє краще зрозуміти мої думки і почуття	
5	Допомагає зрозуміти свою особистість	
6	Змушує мене відчувати бажання танцювати	

№ з/п	Психологічна функція	Фрагмент твору (літеро-цифрове позначення)
7	Може змусити мене відчувати себе в захваті	
8	Допомагає відчутти себе менш самотнім	
9	Допомагає розслабитися та сконцентрувати увагу	
10	Дозволяє відчутти духовну близькість з митцем (композитором)	
11	Створює чудовий аудіофон для навчання	
12	Допомагає мені забути свої проблеми і турботи	
13	Заряджає мене енергією	
14	Дозволяє мені пригадати щось важливе	
15	Слугує взірцем, що переконує в цінності мистецтва	
16	Дозволяє мені відчутти різні сторони своєї особистості	

2. Оберіть, будь ласка, з прослуханих епізодів той, який здається Вам найбільш художньо виразним, проаналізуйте свої емоції щодо обраного фрагменту, та, засновуючись на результатах аналізу, відповісте на такі питання:
- 1) Чим емоція, втілена в музиці, є для Вас цінною?
  - 2) Яку емоцію Ви відчуваєте у відповідь, коли слухаєте цю музику?
  - 3) Яку емоцію викликає у Вас музична мова?
  - 4) Які асоціації (особисті, історичні, художні, культурологічні тощо) виникають у Вас у процесі переживання актуалізованих емоцій?

## Додаток К

### Питальник «Визначення типу мислення» (методика в модифікації Г. Резапкіної [142])

*Інструкція.* У кожної людини переважає певний тип мислення. Даний питальник допоможе Вам визначити тип свого мислення. Якщо Ви згодні з висловлюванням, поставіть «плюс» в клітинці бланку з номером твердження, якщо ні – поставіть «мінус».

Таблиця 7.

П-Д	А-С	С-Л	Н-О	К
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40

1. Мені легше що-небудь зробити самому, ніж пояснити іншому.
2. Мені було б цікаво складати комп'ютерні програми.
3. Я люблю читати книги.
4. Мені подобається живопис, скульптура, архітектура.
5. Навіть у налагодженій справі я намагаюся щось поліпшити.
6. Я краще розумію, якщо мені пояснюють на предметах або малюнках.
7. Я люблю грати в шахи.
8. Я легко висловлюю свої думки як в усній, так і в писемній формах.
9. Коли я читаю книгу, я чітко бачу її героїв і та описувані події.
10. Я віддаю перевагу самостійному плануванню власної роботи.
11. Мені подобається все робити своїми руками.
12. У дитинстві я створював (ла) свій шифр для листування з друзями.
13. Я надаю великого значення слову, що вимовляється.
14. Знайомі мелодії викликають у мене в голові певні картини.
15. Різноманітні захоплення роблять життя людини багатше та яскравіше.
16. При вирішенні завдання мені легше йти методом проб та помилок.

17. Мені цікаво розбиратися в природі фізичних явищ.
18. Мені цікава робота ведучого теле-радіопрограм , журналіста.
19. Мені легко уявити предмет або тварину, яких немає у природі.
20. Мені більше подобається процес діяльності, чим сам результат.
21. Мені подобалося в дитинстві збирати конструктор з деталей, легио .
22. Я віддаю перевагу точним наукам (математиці, фізиці тощо).
23. Мене захоплює точність і глибина деяких віршів.
24. Знайомий запах викликає в моїй пам'яті минулі події.
25. Я не хотів (ла) би підкоряти своє життя певній системі.
26. Коли я чую музику, мені хочеться танцювати.
27. Я розумію красу математичних формул.
28. Мені легко говорити перед будь-якою аудиторією.
29. Я люблю відвідувати виставки, спектаклі, концерти.
30. Я сумніваюся навіть в тому, що для інших є очевидним.
31. Я люблю займатися рукоділлям, щось майструвати.
32. Мені цікаво було б розшифрувати древні тексти.
33. Я легко засвоюю граматичні конструкції мови.
34. Краса для мене важливіше, ніж користь.
35. Не люблю ходити одним і тим же шляхом.
36. Істинно тільки те, чого можна торкнутися рукою.
37. Я легко запам'ятовую формули, символи, умовні позначення.
38. Друзі люблять слухати, коли я їм щось розповідаю.
39. Я легко можу уявити в образах зміст оповідання або фільму.
40. Я не можу заспокоїтися, поки не доведу свою роботу до досконалості.

*Обробка результатів.* Підрахуйте кількість плюсів у кожній з п'яти колонок і запишіть отримане число в порожній нижній клітці бланку.

Кожна колонка відповідає певному типу мислення. Кількість балів у кожному стовпчику вказує на рівень розвитку даного типу мислення (0-2 - низький, 3-5 – середній, 6-8 - високий).

1. Предметно-дієве мислення (**П-Д**) властиве людям справи. Вони засвоюють інформацію через рухи. Зазвичай вони мають гарну координацією рухів. Їх руками створений увесь предметний світ, що нас оточує. Вони водять машини, стоять біля верстатів, збирають комп'ютери. Без них

неможливо реалізувати найближчу ідею. Цей тип мислення є важливим для спортсменів, танцюристів, артистів.

2. Абстрактно-символічним мисленням (**А-С**) володіють вчені - фізики-теоретики, математики, економісти, програмісти, аналітики. Вони можуть засвоювати інформацію за допомогою математичних кодів, формул і операцій, яких не можна ні торкнутися, ні уявити. Завдяки особливостям такого мислення на основі гіпотез здійснено багато відкриттів у всіх областях науки.

3. Словесно-логічне мислення (**С-Л**) відрізняє людей з яскраво вираженим вербальним інтелектом (від лат. *Verbalis* - словесний). Завдяки розвиненому словесно-логічному типу мислення вчені, викладачі, перекладачі, письменники, філологи, журналісти можуть сформулювати свої думки та донести їх до людей. Це вміння необхідно керівникам, політикам і громадським діячам.

4. Наочно-образним мисленням (**Н-О**) володіють люди з художнім складом розуму, які можуть представити і те, що було, і те, що буде, і те, чого ніколи не було і не буде – художники, поети, письменники, режисери. Архітектор, конструктор, дизайнер, художник, режисер повинні володіти розвиненим наочно-образним мисленням.

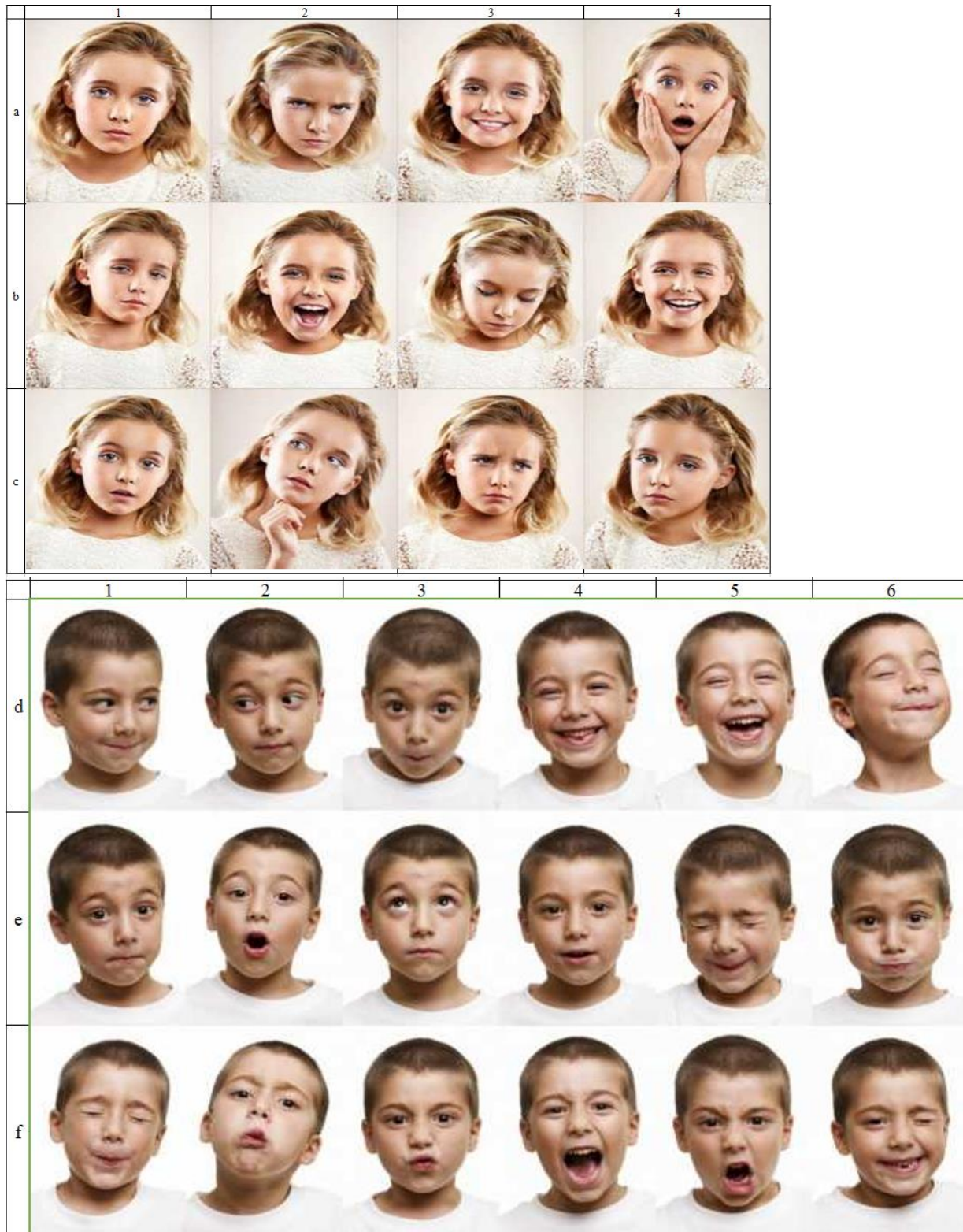
5. Креативне мислення (**К**) – це здатність мислити творчо, знаходити нестандартні рішення задач. Цей рідкісний тип мислення є нічим не замінною якістю, що відрізняє людей, талановитих в будь-якій сфері діяльності.

У чистому вигляді ці типи мислення зустрічаються рідко. Для багатьох професій необхідне поєднання різних типів мислення, наприклад, для психолога. Таке мислення називають синтетичним.

Зіставіть, будь ласка, свій провідний тип мислення з вибраним видом діяльності або профілем навчання. Яскраво виражений тип мислення дає деякі переваги в освоєнні відповідних видів діяльності. Але найважливішими є ваші прагнення та інтерес до майбутньої професії.

## Додаток Л

**Фотозображення дитячих обличь із характерними виразами емоцій**  
 (отримано з <https://bit.ly/3ftIdNs>)



## Додаток М

### Методичні рекомендації

до методу

*емоційно-інтелектуального проектування художньо-музичної взаємодії*

## ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ ШКОЛЯРАМИ В ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ

*Методичні рекомендації*

### Зміст методичних рекомендацій

<b>1.Фізіологічні</b>	<b>основи</b>	<b>художніх</b>	<b>емоцій</b>
.....			<b>272</b>
1.1.	Темперамент.....		272
1.2.	Міжпівкульна взаємодія .....		272
<b>2.Виразність</b>	<b>музичної</b>		<b>мови</b>
.....			<b>273</b>
2.1.	Ладове забарвлення .....		274
2.2.	Інтонація .....		275
	2.2.1. Класифікація інтонацій.....		276
	2.2.1.1. Емоційно-експресивні.....		276
	2.2.1.2. Предметно-образотворчі .....		276
	2.2.1.3. Музично-жанрові .....		276
	2.2.1.4. Музично-стильові.....		276
	2.2.1.5. Музично-композиційні.....		277
	2.2.1.6. Інтонації-символи .....		277
2.3.	Тембр .....		278
2.4.	Фактура.....		279

## 1. Фізіологічні основи художніх емоцій

Згідно теорії про вищу нервову діяльність (далі ВНД), емоції мають рефлекторний характер. Рефлекс – це реактивна відповідь організму, яка виникає за умов впливу певного зовнішнього подразника<sup>1</sup>. Людина від народження володіє низкою важливих для життєдіяльності рефлексів, які називаються безумовними. Утім, унаслідок повторювання певних подразнень, що сприймаються корою головного мозку, в процесі життя в організмі людини виробляються тимчасові (нервові) зв'язки, що забезпечують формування умовних рефлексів<sup>2</sup>. Умовний рефлекс – високо інтегроване явище, виникнення якого забезпечується діяльністю різних коркових та підкіркових утворень мозку, що втягуються в інтеграційний процес з різним функціональним внеском<sup>3</sup>. За визначенням учених, вироблення умовного рефлексу потребує високої міри концентрації уваги реципієнта на подразнику. У зв'язку з цим, генерація художніх емоцій у музичному сприйнятті, як частково рефлексивний процес, потребує максимального зосередження індивіда на сприйнятті градацій виразності музичної мови. На якість означеного процесу впливає, низка фізіологічних чинників.

### 1.1. Темперамент

Інтенсивність емоційних реакцій залежить не тільки від впливу зовнішнього подразника (музики), але й властивостей організації ВНД індивіда. Однією з таких властивостей є темперамент. Згідно концепції І. Павлова, особливості темпераменту людини пов'язані із силою, врівноваженістю, рухливістю процесів збудження та гальмування. Дані характеристики розглядаються в межах чотирьох типів ВНД і відповідають певним різновидам темпераменту:

- ✓ рухливий - сангвінік,
- ✓ слабкий - меланхолік,
- ✓ спокійний - флегматик,
- ✓ нестримний - холерик (І. Павлов).

Отже, на інтенсивність і лабільність емоційного реагування на музику впливають психоемоційні властивості темпераменту, зокрема:

- ✓ сангвінік - висока психічна, емоційна активність,
- ✓ холерик - імпульсивні і яскраво виражені емоційні переживання,
- ✓ меланхолік - висока емоційна реактивність і емоційна вразливість,
- ✓ флегматик – інертна емоційна реактивність.

### 1.2. Міжпівкульна взаємодія

На думку вчених, перебіг розумових, психологічних, емоційних тощо процесів зумовлений нейробіологічними чинниками. Серед таких найбільш впливовим є функціонування півкуль головного мозку, яке характеризується певною асиметрією. Така асиметрія зумовлена виконанням півкулями головного мозку різних функцій, які, інтегруючись, забезпечують функціонування пам'яті та мислення, впливають на якість та акцентуацію сприйняття, уваги, мовної активності тощо.

Так, функціональні можливості правої півкулі в більшості людей забезпечують формування асоціативно-образних уявлень, наочно-чуттєвих асоціацій, розуміння контекстів, метафор,

<sup>1</sup> Павлов, І. П. (1949). *Избранные произведения*. Ленинград: Гос. издат. полит. лит.-ры.

<sup>2</sup> Бабский, Е. Б., & Коган, А. Б. (1985). Высшая нервная деятельность. В Г. И. Косицкий (Ред.), *Физиология человека* (стр. 480-497). Москва: Медицина. С. 485.

<sup>3</sup> Данилова, Н. Н., & Крылова, А. Л. (2005). *Физиология высшей нервной деятельности*. Ростов-на-Дону: «Феникс». С. 206



цілісного сенсу інформації, невербальної мови тощо. Індивіди, нейробіологічна активність яких характеризується домінуванням правої півкулі мозку (близько 30%), нерідко краще володіють лівою рукою. Вчителів слід урахувати, що такі учні, висловлюючи свої емоційні враження, можуть припускати синтаксичних помилок, що є особливістю їх фізіології, утім не є свідченням низького рівню емоційності сприйняття.

Функціональні можливості лівої півкулі в більшості людей відповідають за лінгвістичне оформлення уявлень та ідей, яке забезпечує теоретичне мислення, розуміння спеціальної термінології, складних концепцій тощо. Оскільки в більшості людей функції лівої півкулі є домінуючими, ефективним є застосування методів полімодального впливу на емоційну сферу, яке передбачає активізацію образної уяви в процесі аналізу музичного твору.

У галузі музично-виконавської підготовки інтеграція функцій півкуль мозку забезпечує можливість виконання низки навчально-фахових завдань. Так на заняттях з фортепіанної підготовки в роботі над музичним твором студент стикається з проблемами:

- ✓ піаністичними (технічні, фактурні, координаційно-рухові, апікатурні, інтонаційні-рухові);
- ✓ перцептивними (слуховий самоконтроль, слухові уявлення);
- ✓ інтерпретаційними (визначення ідеї, сенсу твору, художньо-образного змісту, стильової концепції тощо)

Їх рішення потребує застосування аналітичних підходів до інтерпретаційно-виконавського осягнення музичного матеріалу, що передбачає наявність умінь:

- ✓ аналізувати музичну тканину,
- ✓ знаходити виконавські труднощі,
- ✓ застосовувати прийоми оптимізації апікатури;
- ✓ диференціювати типи фактури;
- ✓ ідентифікувати драматургічний задум шляхом аналізу інтонацій, тематичного матеріалу, артикуляції, ритму, гармонії, ладових співвідношень, а також, фактурно-ритмічних, артикуляційно-мелодійних, ладо-гармонійних взаємозв'язків тощо.

Разом із цим, виконавська інтерпретація, як творчий процес, забезпечується актуалізацією:

- ✓ образного мислення, яке є спрямованим на цілісне сприйняття образу з метою побудови смислової концепції і моделювання слухового уявлення музичного твору;
- ✓ чуттєво-емоційного сприйняття для поживлення інтонаційної та «пріінтонаційної»<sup>4</sup> виразності;

Таким чином, виконавський процес носить комплексний характер, отже, його забезпечення вимагає актуалізації усіх функціональних можливостей мислення. Розуміння сутності процесів інтерпретаційного аналізу музичного твору та художньо-емоційне відчуття його експресивного змісту забезпечує майбутньому викладачеві музичного мистецтва здатність відчувати художній образ та забезпечувати автентичність та натхненність педагогічно-виконавського ілюстрування в освітньому процесі.

## 2. Виразність музичної мови

Чуттєвий початок у процесі прослуховування музичного твору розкривається у внутрішньому діалозі – зіставленні інтонацій музики із власними емоційними переживаннями. Для досягнення резонансного відгуку, подразник (музика) повинен досягти «певної інтенсивності»<sup>5</sup>. З цієї причини експресивна музика потужніше викликає емоційний відгук у слухача. Отже, основним чинником, який впливає на інтенсивність та художність емоційних реакцій індивіда в музично-перцептивному процесі є виразність музичної мови. Образотворчі засоби музики є взаємообумовленими. Вони є носіями художньої інформації щодо образу

<sup>4</sup> Медушевский, В. В. (1993). *Интонационная форма музыки*. Москва.

<sup>5</sup> Бабский, Е. Б., & Коган, А. Б. (1985). *Высшая нервная деятельность*. С. 513.

музичного твору і чинниками виникнення емоційних переживань. «Людина, що слухає музику, відчуває емоції, привласнюючи симптоми тих емоцій, які моделює музика своїми засобами»<sup>6</sup>.

Серед засобів виразності музичної мови вирізняють такі, що відповідають за художньо-емоційне забарвлення музичної мови, як от: гармонія, інтонація, тембр, ритм, динаміка, темп, фактура тощо. Часто сприйняття музики сприяє виникненню в реципієнта певних емоційних переживань настільки, наскільки музична мова є насиченою композиційними музично-колеристичними прийомами, як от: використання дисонансних гармоній, оригінальних регістрових рішень, динамічних «хвиль», «стрімкого» темпу, «гострого» ритму тощо. Яскрава, оригінальна, ритмічно імпульсивна музика швидше та потужніше викликає емоційний відгук. Утім, для відтворення цілеспрямованого педагогічного впливу на музично-перцептивний процес майбутній учитель музичного мистецтва має оволодіти знаннями щодо чинників, які визначають емоційну виразність музичної мови. Розглянемо деякі з них.

## 2.1. Ладове забарвлення

Емоційна реакція індивіда в процесі сприйняття музичного твору певним чином програмується композитором на стадії створення ладо-тонального плану. Ладотональний план визначає емоційну драматургію твору, адже ладове забарвлення є основним чинником, що передає певний емоційний настрій. У музичній практиці встановилася традиція певної образно-емоційної характеристики ладів, наприклад:

- ✓ мажор (*major* від лат. більший) – світлий, яскравий, асоціюється з образами радості, простоти та наївності, дитячого світовідчуття, височини і чистоти, спокійно-епічної величі.
- ✓ мінор (*minor* від лат. менший) – м'який, матовий, тінювий. Близький до образів м'яких, сумних, ласкавих, душевних або ж скорботних, драматичних, жахливих<sup>7</sup>.

Аналізуючи ладо-тональну семантику музичних творів, вчені (Н. Вашкевич, Ю. Холопов<sup>8</sup>, інші) відзначають існування різних підходів до потрактування емоційної виразності ладотонального забарвлення. Розглянемо деякі з них.

Таблиця 8.

### Односкладова характеристика тональностей за М. Вашкевичем<sup>9</sup>

<i>Мажор</i>		<i>Мінор</i>	
тональність	характеристика	тональність	характеристика
H	могутній	h	скорботний
A	радісний	a	легкий
G	веселий	g	поетичний
F	мужній	f	сумний
E	сяючий	e	світлий
D	блискучий, переможний	d	мужній
C	твердий, рішучий	c	патетичний

<sup>6</sup> Вербовская, В. С. (2017). От эмоциональной отзывчивости на музыку к эмоциональной отзывчивости на человека. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 12(189), 129-133.

<sup>7</sup> Вашкевич, Н. (2006). *Семантика музыкальной речи: Музыкальный синтаксис: Словарь музыкальных форм*. Тверь: ТМК им. М. П. Мусоргского.

<sup>8</sup> Холопов, Ю. Н. (1971). Симметричные лады в теоретических системах Яворского и Мессиаана. *Музыка и современность*, 247-293.

<sup>9</sup> Вашкевич, Н. (2006). *Семантика музыкальной речи*. С. 20

Згідно висновків Б. Яворського та В. Носіної, певними образними особливостями характеризується тональний план Прелюдій та фуг І. С. Баха, зокрема:

- ✓ ре мажор втілює «гучні» емоції, героїку, бравурність, переможну радість;
- ✓ сі мінор – символізує пасивність, покору, образи страждання, розп'яття;
- ✓ ре мінор – втілює патетичність тощо<sup>10</sup>.

Учені відзначають, також, існування традиції певного символічно-емоційного потрактування ладо-тонального забарвлення музичної мови в творчості віденських класицистів та композиторів-романтиків (М. Виноградов, Е. Красовська<sup>11</sup>). Наприклад, знакова функція «драматичної» тональності до мінор в творчості Л. Бетховена (Сонати № 5, 8, 32, Концерт №3); «трагічні» тональності сі мінор (Ф. Ліст Соната) та сі-бемоль мінор (Ф. Шопен Соната №2, Скерцо). Відзначено, також, що «дієзні» тональності сприймаються як динамічні, яскраві, насичені експресією, а бемольні – як більш спокійні, такі що характеризуються затемненням фарб тощо<sup>12</sup>.

Відчуття ладового забарвлення пов'язано зі сприйняттям стійких і нестійких звуків. Так, стійкі звуки «справляють враження завершеності при закінченні на них мелодії», нестійкі звуки в кадансі зумовлюють виникнення відчуття незавершеності, ніби «вимагають переходу до стійких звуків»<sup>13</sup>. У творчості композиторів епохи Бароко часто застосовувався прийом перерваного кадансу (із закінченням на тональному співзвуччі однойменної або паралельної тональності), який викликав сильне відчуття незавершеності, нездійсненого тяжіння. Такі каденції не тільки збагачували гармонійний план твору, але й додавали йому експресії, адже відчуття незавершеності справляло сильне емоційне враження на слухача. Емоційно-сміслові значення таких каденцій підтверджують їх назви, якими наділяли означені обороти самі композитори, як от «зламана», «зруйнована» каденція, «така, що вислизає» тощо<sup>14</sup>.

## 2.2. Інтонція

Одним з основних елементів, що обумовлює смислову виразність музичної мови, є інтонація. Елементарними одиницями, з яких складаються виразні музичні інтонації, є інтервали. Учені (М. Вашкевич, В. Медушевський) відзначають відносний характер виразності інтервалів, оскільки їх емоційно-сміслова значущість залежить від комплексу інших засобів: ритму, метру, темпу, регістру, динаміки, артикуляції тощо. Тим часом, кожному інтервалу властива емоційна напруженість, її розуміння і відчуття забезпечує інтонаційно-смісловий контекст мелодійних ліній. Звернемо увагу на деякі традиції потрактування емоційної виразності інтервалів:

- ✓ прима - інтервал внутрішнього зосередження, осмислення трагічних ситуацій;
- ✓ мала секунда мелодійна - емоційно-проникливий, інтервал чуттєвості, експресії, це інтонація ліричної музики: печалі, стогону, суму;
- ✓ кварта - основа стверджувальних інтонацій, рішуча і мужня за характером;
- ✓ квінта - простір і таємна тривога, самотній голос душі, що підноситься в безмежну далечінь (С. Рахманінов Прелюдія gis-moll);

<sup>10</sup> Носіна, В. Б. (2004). *Символіка музики І. С. Баха і її інтерпретація в «Хорошо темперированном клавире»*. Москва: Классика-XXI.

<sup>11</sup> Виноградов, Г., & Красовская, Е. (1991). *Занимательная теория музыки*. Москва: Советский композитор.

<sup>12</sup> Лазутина, Т. В. (2008). *Язык музыки*. Екатеринбург: «Банк культурной информации». С. 163.

<sup>13</sup> Теплов, Б. М. (1985). Психология музыкальных способностей. В Л. И. Генсировская (Ред.), *Избранные труды в 2-х томах* (Т. 1). Москва: Педагогика. С. 163.

<sup>14</sup> Холопов, Ю., Кириллина, Л., Кюрегян, Т., Лыжов, Г., Поспелова, Р., & Ценова, В. (2006). *Музыкально-теоретические системы: Учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов*. Москва: Издательский дом «Композитор». сс. 186-189

- ✓ велика септима - «жорсткий», «кричущий» дисонанс, яскраві характерні фарби-тембри в образотворчій музиці (Е. Гріг «Лебідь»);
- ✓ октава мелодійна - інтервал безмежного простору, піднебесся;
- ✓ терції і сексти - інтервали «м'які», «співучі», консонансні, образ «ідеальної» згоди, єднання;
- ✓ тритон - нестійкий, використовується для передачі напруженого тривожного стану, скорботного зосередження<sup>15</sup>. Тритон вважають інтервалом-символом і нерідко називають «дияволом у музиці»<sup>16</sup>.

Під час сприйняття музики ми не відокремлюємо певні інтервали, але чуємо їх змістовну глибину. Художня експресивність інтервалів зумовлює виразність музично-інструментальних речитативів, які наслідують інтонаціям людської мови. Деякі епізоди-речитативи стали загальновідомими завдяки своїй особливій емоційній проникливості (Л. Бетховен Соната № 17 d-moll, op. 31 № 2; Р. Шуман «Поет розмовляє»; Ф. Шопен Ноктюрн op. 32 № 1 тощо). Такі авторські ремарки концентрують увагу виконавців та слухачів.

### 2.2.1. Класифікація інтонацій

Існує певна традиція класифікації музичних інтонацій. Зокрема, вирізняють емоційно-експресивні, предметно-образотворчі, музично-жанрові, музично-стильові, музично-композиційні, інтонації-символи тощо.

#### 2.2.1.1. Емоційно-експресивні

Емоційно-експресивні музичні інтонації зображують життєві емоції людини. Такі інтонації закріпилися в музиці у вигляді мелодійних, ритмічних, фактурних оборотів, як от: зітхання, хвилювання, або споглядальний спокій тощо. Це зрозумілі на інтуїтивному рівні інтонації – особистісні переживання внутрішнього стану людини. Наприклад, це інтонації глибокого смутку і туги (Музичний момент №1 С. Рахманінова, «Мелодія» М. Скорика), романтичний порив емоцій в музиці Р. Шумана, теплота і проникливість мелодики П. Чайковського тощо.

#### 2.2.1.2. Предметно-образотворчі

Предметно-образотворчі інтонації імітують предмети зовнішнього світу (біг коня, хід потягу, рух карети), музичного мистецтва (передзвони, налаштування роялю, перебір струн тощо), явища природи (політ метелика, дзюрчання струмка, спів птахів, морські хвилі, як от у творах «Політ джмеля» М. Римського-Корсакова-С. Рахманінова, «Метелик» Е. Грига, «Екзотичні птахи» О. Мессіана тощо). Означені інтонації асоціативно пов'язуються уявою з певними явищами та їх сприйняття залежить не тільки від спостережливості, здатності «чути» звуки природи, а й від внутрішнього єднання з нею.

#### 2.2.1.3. Музично-жанрові

Музично-жанрові інтонації відтворюють риси побутових жанрів: маршу, баркароли, пісні, менуету, мазурки тощо. Дана категорія інтонацій вимагає підготовленості слухача, наявності в нього певного знання жанрово-стильових рис музики. Жанр визначає метро-ритмічну, мелодійну і фактурну організацію твору, які набувають певного національного або історичного забарвлення. У зв'язку з цим, характерні риси вальсу, мазурки, полонезу, маршу передають емоційні імпульси не тільки на суб'єктивному рівні, але й на рівні ментальності етносів або представників певних культурологічних епох.

#### 2.2.1.4. Музично-стильові

Виразність музичної мови дозволяє асоціювати музичні інтонації із особливостями мистецьких стилів (бароко, класицизм, романтизм тощо). Деякі інтонації стало асоціюються із

<sup>15</sup> Вашкевич, Н. (2006). *Семантика музикальної речі*.

<sup>16</sup> Лазутина, Т. В. (2008). *Язык музыки*.

художньою мовою автора, сприймаються як ознаки унікального композиторського стилю І. С. Баха, А. Вівальді, Л. в. Бетховена, Ф. Шопена, інших. Такі «типові» інтонації часто використовуються в сучасній музиці як історичні посилання або цитування творів великих митців. Уміння впізнавати такі «стильові інтонації» свідчать про високий рівень професійного осягнення та розуміння музики, сформованість фонду різностильових слухових уявлень. Упізнання таких інтонацій у музично-перцептивному процесі активізує уяву, асоціативне мислення, що підсилює емоційні переживання.

### 2.2.1.5. Музично-композиційні

Музично-композиційні інтонації яскраво передають емоційний зміст твору та, зазвичай, характеризуються певними метафоричними кліше, як от: «співуча» мелодія, «порожні квінти», «терпкі» секунди, «повітряна септима», «гострий» ритм, ямбічний затакт, колористичні кластери тощо. Такі музично-композиційні інтонації яскраво означені у творах М. Мусоргського («Картинки з виставки»), П. Чайковського (Дитячий альбом), І. Стравінського, Р. Щедрина, інших.

### 2.2.1.6. Інтонації-символи

За часів епохи Бароко за певними музичними інтонаціями закріпилися символічні значення. Такі інтонації-символи традиційно називаються *музично-риторичними фігурами*. Так, в музиці цього періоду спадні мелодії (фігура *catabasis*) символізували скорботу, вмирання, положення в труну; висхідні міцно пов'язувалися із Воскресінням. Паузи в усіх голосах (фігура *aposiopesis* – замовчування) застосовувалися для «зображення» смерті; паузи, що розсікають мелодію (фігура *tnesis* – розсічення) – передавали почуття страху, жаху тощо<sup>17 18</sup>.

Смислове значення інтонацій-символів визначалося як інтервальними характеристиками, так і ритмічними, агогічними, орнаментальними тощо. Так, деякі музично-риторичні фігури наслідували інтонації людської мови (*interrogatio* (висхідна секунда) - питання, *exclamatio* (висхідна секста) – вигук); мали образотворчий характер, символізуючи напрямок і характер руху (*anabasis* – висхідний рух і *catabasis* – нисхідний рух; фігури *circulatio* - обертання, *fuga* - біг, *tirata* - стріла, постріл тощо); втілювали афекти (*suspiratio* - зітхання, або *passus duriusculus* (стрибок, хроматичний хід) - символізує скорботу, страждання)<sup>19</sup>.

Учені-музикознавці системно вивчають творчість великих композиторів та визначають вірогідність закріплення за деякими музично-семантичними елементами певного художньо-емоційного смислу. Визначення закономірностей такого співвіднесення дає підстави для створення класифікацій інтонацій-символів за їх смисловим значенням.

### Потрактування музичних інтонацій-символів у творчості Й. С. Баха за Б. Яворським<sup>20</sup>

- ✓ Рівномірний, коркоподібний рух нижнього голосу зображує рівномірний рух, невідворотне наближення чогось.
- ✓ Короткі, швидкі, широкі, обривисті фігури зображують радість.
- ✓ Короткі, але не швидкі фігури – спокійне благоденство.
- ✓ Пунктирний ритм - бадьорість, велич, урочистість.
- ✓ Тріольний ритм - втома, зневіра.
- ✓ Стрибки вниз на великі інтервали (септими, нони) - старечу німеч.
- ✓ Рівний хроматизм - гостру печаль, біль (і вгору, і вниз).

<sup>17</sup> Захарова, О. (1983). *Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII века: Принципы, приемы*. Москва: Музыка.

<sup>18</sup> Носина, В. Б. (2004). *Символика музыки И. С. Баха и ее интерпретация в «Хорошо темперированном клавире»*. Москва: Классика-XXI.

<sup>19</sup> Там саме.

<sup>20</sup> Яворский, Б. Л. (1987). *Избранные труды* (Т. 2). (Д. Д. Шостакович, Ред.) Москва.

- ✓ Спускатися по два звуки - тиху печаль, гідне горе.
- ✓ Рух, подібний трелі - веселощі, навіть сміх, у відповідному регістрі і тембрі.
- ✓ Подвоєння в терцію, сексту, дециму знаменують спокійне почуття, благоденство, радісне споглядання.

### Приклади символічних значень музично-риторичних фігур:

- Символ хреста, розп'яття:
- ✓ розуміння волі Господньої – висхідний тетрахорд;
  - ✓ символ співчуття – висхідний мінорний тризвук.
- Символ Жертовності:
- ✓ символ чаші страждання – фігура *circulatio*;
  - ✓ вознесіння, підіймання – фігура *anabasis*;
  - ✓ умирання, оплакування – фігура *catabasis*.

### 2.3. Тембр

Музика – світ звуків. З позиції сучасної психоакустики однією з первинних ознак звуку та основним критерієм його категоризації (розпізнавання) є тембр. Саме ідентифікація тембру забезпечує можливість визначення джерела та фізичної природи походження звуку<sup>21</sup>.

Кожен музичний інструмент має свій тембр: віолончель – грудний і теплий, скрипка – співучий та душевний, гобой – «гугнявий». Але тембр музичних інструментів має і символічне значення: «труби, наприклад, є носіями урочистого, героїчного початку; гобой характеризується як супутник печалі, уособлення самотності; струнна група оркестру – вираження глибини ліричних почуттів; арфа символізує захмарний світ, висоту і силу почуттів, радість і сум'яття, тугу, життя і смерть, її музичний символ слід розглядати в певній знаковій ситуації»<sup>22</sup>.

Отже, оркестровим інструментам притаманна специфічна тембральна характеристика, що дозволяє передавати музичною мовою зображальні картини. Наприклад, подібність тембрів оркестрових інструментів до пташиних співів дозволяє реципієнту сприймати та розпізнавати в музиці співи солов'я (флейта), зозулі (кларнет), перепела (гобой) тощо.

На відміну від оркестрових інструментів, фортепіано має обмежені тембральні можливості. «Найбільше, чого може досягти піаніст стосовно забарвлення звуку можна порівняти з тим, що художники називають «монохромністю»..., але вправний виконавець зуміє розчленувати темброву фарбу на нескінченну кількість і різноманітність відтінків» (И. Гофман<sup>23</sup>). Звукові характеристики фортепіано пов'язані із забарвленням регістрів. Дану особливість слід враховувати в освітньому процесі. Тільки на асоціативному рівні піаніст може уявити тембровий звук інших інструментів, та домислити його оркестрове втілення на фортепіано. У слухача співвідношення високих і низьких звуків може сприйматися таким чином: низькі - «важкі», «масивні», що створюють відчуття темряви, тяжкості, приземленості; високі - більш «легкі», «повітряні», асоціюються зі світлом, легкістю, висотою тощо<sup>24</sup>. Під впливом звукових асоціацій «звук» іноді характеризують епітетами: «холодний», «глибокий», «різкий», «теплий», «яскравий», «соковитий».

<sup>21</sup> Алдошина, И., & Приттс, Р. (2006). *Музыкальная акустика*. Санкт-Петербург: Композитор. С. 192.

<sup>22</sup> Лазутина, Т. В. (2008). *Язык музыки*. С. 69

<sup>23</sup> Гофман, И. (1961). *Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепьянной игре*. Москва: Гос. муз. изд-во. С. 37.

<sup>24</sup> Мазель, Л. А., & Цуккерман, В. А. (1967). *Анализ музыкальных произведений*. Москва: Музыка. С. 64.

## 2.4. Фактура

Поняття музичної фактури охоплює комплекс особливостей організації музичної тканини. Тип фактури впливає на сприйняття реципієнта, зокрема, на визначення ним емоційного характеру твору. Розрізняють монодійний, гамфонно-гармонійний, поліфонічний типи музичної фактури. Деякі фактурні прийоми асоціюються з певним художньо-емоційним навантаженням, як от:

- ✓ акордова фактура з насиченою динамікою у спокійному русі сприяє створенню епічних, монументальних образів (О. Бородін, М. Мусоргський);
- ✓ акордова фактура, ритмічна змінність, зміна регістрів і динаміки у помірному русі – почуття від тривоги до світлої радості («передзвони» у творчості С. Рахманінова);
- ✓ акордова фактура, приглушена динаміка, спокійний рух спокій ( хорал у творчості І. Баха, П. Чайковського, інших);
- ✓ гомофонно-гармонійна фактура, повторність і плавність мелодії, спокійний рух – роздум, печаль, простота почуттів (ліричні пісні у творчості М. Глінки, Ф. Мендельсона, інших).

## 3. Літературні джерела

- Алдошина, И., & Приттс, Р. (2006). *Музыкальная акустика*. Санкт-Петербург: Композитор.
- Бабский, Е. Б., & Коган, А. Б. (1985). Высшая нервная деятельность. В Г. И. Косицкий (Ред.), *Физиология человека* (стр. 480-497). Москва: Медицина.
- Вашкевич, Н. (2006). *Семантика музыкальной речи: Музыкальный синтаксис: Словарь музыкальных форм*. Тверь: ТМК им. М. П. Мусоргского.
- Вербовская, В. С. (2017). От эмоциональной отзывчивости на музыку к эмоциональной отзывчивости на человека. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 12(189), 129-133.
- Виноградов, Г., & Красовская, Е. (1991). *Занимательная теория музыки*. Москва: Советский композитор.
- Гофман, И. (1961). *Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепьянной игре*. Москва: Гос. муз. изд-во.
- Данилова, Н. Н., & Крылова, А. Л. (2005). *Физиология высшей нервной деятельности*. Ростов-на-Дону: «Феникс».
- Захарова, О. (1983). *Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII века: Принципы, приемы*. Москва: Музыка.
- Лазутина, Т. В. (2008). *Язык музыки*. Екатеринбург: «Банк культурной информации».
- Мазель, Л. А., & Цуккерман, В. А. (1967). *Анализ музыкальных произведений*. Москва: Музыка.
- Медушевский, В. В. (1993). *Интонационная форма музыки*. Москва.
- Носина, В. Б. (2004). *Символика музыки И. С. Баха и ее интерпретация в «Хорошо темперированном клавире»*. Москва: Классика-XXI.
- Павлов, И. П. (1949). *Избранные произведения*. Ленинград: Гос. издат. полит. лит-ры.
- Теплов, Б. М. (1985). Психология музыкальных способностей. В Л. И. Генсировская (Ред.), *Избранные труды в 2-х томах* (Т. 1). Москва: Педагогика.
- Холопов, Ю. Н. (1971). Симметричные лады в теоретических системах Яворского и Мессиаана. *Музыка и современность*, 247-293. Получено из [www.kholopov.ru/smtr/index.html](http://www.kholopov.ru/smtr/index.html)
- Холопов, Ю., Кириллина, Л., Кюрегян, Т., Лыжов, Г., Поспелова, Р., & Ценова, В. (2006). *Музыкально-теоретические системы: Учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов*. Москва: Издательский дом «Композитор». Получено из [www.kholopov.ru/mts-kholopov%20\(etc\).pdf](http://www.kholopov.ru/mts-kholopov%20(etc).pdf)
- Яворский, Б. Л. (1987). *Избранные труды* (Т. 2). (Д. Д. Шостакович, Ред.) Москва.

## Додаток Н

### Шкала для самооцінювання емоційного інтелекту

(Self-Rated Emotional Intelligence Scale)

М. Бреккетта і співавторів (M. Brackett, S. Rivers, S. Shiffman, N. Lerner, P. Salovey [210, 795])

*Запропонований набір тверджень стосується вашого розуміння емоцій. Будь ласка, використовуйте шкалу оцінок нижче, щоб позначити, наскільки точно кожне твердження описує вас. Охарактеризуйте себе таким, яким Ви зараз є, а не таким, яким ви хочете бути у майбутньому. При виникненні ускладнень, уявляйте собі, як Ви поведетеся по відношенню до знайомих Вам людей тієї ж статі та приблизно того ж віку, що й Ви. Висновки зафіксуйте у «Бланку підрахунків результатів». Здійснивши необхідні обчислення, що наведені в інструкції до бланку, Ви дізнаєтеся наскільки розвинутим є кожен з доменів Вашого емоційного інтелекту.*

<i>Дуже неточно</i>	1
<i>Помірно неточно</i>	2
<i>Буває по-різному</i>	3
<i>Цілком точно</i>	4
<i>Дуже точно</i>	5

1. Спостерігаючи за виразами обличчя людей, я дізнаюся про емоції, які вони відчують.
2. Я раціональна людина, тому рідко звертаюся до своїх почуттів, щоб прийняти рішення.
3. У мене багатий словниковий запас, щоб описати свої емоції.
4. Я маю проблеми зі своїм відчуттям гніву.
5. Коли у когось з моїх знайомих поганий настрій, я можу допомогти цій людині заспокоїтися і швидше відчути себе краще.
6. Я розумію невербальні повідомлення, які посилають інші люди.
7. Приймаючи рішення, я прислухаюся до своїх почуттів, щоб зрозуміти, наскільки воно правильне.
8. Я можу легко підібрати багато синонімів для слів, що позначають емоції, таких як «щастя», «смуток» тощо.
9. Я можу впоратися зі стресовими ситуаціями, не дуже нервуючи.
10. Я знаю стратегії створення або поліпшення настрою інших людей.
11. Я можу сказати, коли людина бреше мені, дивлячись на її вираз обличчя.
12. Я раціональна людина і не хочу покладатися на свої почуття під час прийняття рішень.
13. У мене є словниковий запас, щоб описати, як більшість емоцій переходить від простих почуттів до складних.



14. Я можу впоратися з більшістю проблем.
15. Я не дуже добре допомагаю іншим відчувати себе краще, коли вони почуваються пригніченими або злими.
16. Мої швидкі висновки про те, що відчувають люди, зазвичай невірні.
17. Мій словник «почуттів», ймовірно, краще, ніж у більшості інших людей.
18. Я знаю, як зберігати спокій у важких або стресових ситуаціях.
19. Я та людина, до якої звертаються інші, коли їм потрібна допомога у важкій ситуації.

Таблиця 9.

Бланк результатів											
позначення рядків	P		U		R		M <sub>1</sub>		M <sub>2</sub>		
	номер твердження	кіль-сть балів	номер твердження	кіль-сть балів	номер твердження	кіль-сть балів	номер твердження	кіль-сть балів	номер твердження	кіль-сть балів	
<b>a</b>	1		2		3		4		5		
<b>b</b>	6		7		8		9		10		
<b>c</b>	11		12		13		14		15		
<b>d</b>	16				17		18		19		
Підрахувати за формулою*		<b>a+b+c-d</b>		<b>b+c-a</b>		<b>a+b+c+d</b>		<b>b+c+d-a</b>		<b>a+b+d-c</b>	
кіль-сть балів за Доменом		<i>max</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>min</i>
		-2	14	-3	9	4	20	-2	14	-2	14

\*Виконайте підрахунки за формулою та дізнайтеся рівень розвитку кожного з доменів вашого емоційного інтелекту. Зверніть увагу, що за шкалою «Розуміння емоцій» (домен R) мінімальний бал дорівнює чотирьом, адже усвідомлення недоліків свідчить про факт розуміння.

Домени:

P = Сприйняття емоцій;

U = Використання емоцій;

R = Розуміння емоцій;

M 1 = Управління власними емоціями;

M 2 = Управління емоціями інших (Соціальний менеджмент)

## Додаток П

Візуалізації до методу полімодальної драматургічної інтерпретації  
фортепіанного твору*Живописні полотна:*

Густав Курбе "Хвиля"(Gustave Courbet "La Vague") (1869-1870рр.)



Іван Айвазовський «Дев'ятий вал» (1850р.)



Кадри з кінокартини Енга Лі «Життя Пі» (Ang Lee «Life of Pi»)



Епізод «Аварія корабля»



Епізод «Поява величезного кита»



Епізод «Радощі від єднання з природною стихією»



Епізод «Неймовірне світіння моря»





Епізод «Самотній в океані»



Епізод «Штиль після шторму»



Епізод «Світанок після шторму»



## Додаток Р

Стандартні значення критерію Фішера ( $F_{st}$ ) [97]

Таблиця 10.

v2 \ v1	1		
	p=0,001	p=0,01	p=0,05
10	21	10	5
11	19,7	9,7	4,8
12	18,6	9,3	4,8
13	17,8	9,1	4,7
14	17,1	8,9	4,6
15	16,6	8,7	4,5
16	16,1	8,5	4,5
17	15,7	8,4	4,5
18	15,4	8,3	4,4
19	15,1	8,2	4,4
20	14,8	8,1	4,3
21	14,6	8	4,3
22	14,4	7,9	4,3
23	14,2	7,9	4,3
24	14	7,8	4,3
25	13,9	7,8	4,2
26	13,7	7,7	4,2
27	13,6	7,7	4,2
28	13,5	7,6	4,2
29	13,4	7,6	4,2
30	13,3	7,6	4,2
32	13,2	7,5	4,1
34	13,1	7,4	4,1
36	13	7,4	4,1
38	12,9	7,3	4,1
40	12,8	7,3	4,1
42	12,7	7,3	4,1
46	12,4	7,2	4
48	12,3	7,2	4
50	12,2	7,2	4
55	12,1	7,1	4
60	12	7,1	4
65	11,9	7	4
70	11,6	7	4
80	11,6	7	4
100	11,5	6,9	3,9
125	11,4	6,8	3,9
150	11,3	6,8	3,9
200	11,2	6,8	3,9
200	11,2	6,8	3,9
400	11	6,7	3,9
1000	10,9	6,7	3,8
∞	10,8	6,6	3,8

## Додаток С

### Список публікацій здобувача та відомості про апробацію

#### *Статі у наукових фахових виданнях України*

1. Чжоу, Є. (2018). Сутність та компонентна структура художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (2), 116–124. Отримано з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov\\_2018\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_13).
2. Чжоу, Є. (2018). Художньо-емоційний досвід школярів як вектор педагогічної спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 170, 253–257. Отримано з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2018\\_170\\_59](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_170_59).
3. Zhou, Ye. (2019). Pedagogical Conditions and Methods of Gaining Artistic Emotional Experience by Future Musical Art Teachers. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (93), 299–310. doi:10.24139/2312-5993/2019.09/299-310.

#### *Стаття у науковому зарубіжному виданні*

4. Zhou, Ye. (2019). Methodological support of projecting future music teachers' piano training for gaining artistic and emotional experience. *The Scientific Heritage*, 39-2 (39), 39–42. Retrieved from: <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2019/10/VOL-2-No-39-39-2019.pdf>

#### *Праці апробаційного характеру*

5. Чжоу, Е. (2016). Значение репертуара в формировании художественно-эмоционального опыта. *Матеріали та тези III Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*, 1, (сс. 83–84). Одеса.



6. Чжоу, Е. (2017). Профессионально-педагогическая направленность фортепианной подготовки будущих учителей музыки для работы в Китае. *Материалы III Международного конгресса «Глобальные вызовы педагогического образования в университетском пространстве»*, (с. 329–330). Одесса: Издательский дом «Гельветика».
7. Чжоу, Е. (2018). Проектирование фортепианной подготовки будущих учителей музыки: Сущность и функциональные ориентиры. *Матеріали та тези IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*, 1, (с. 128–129). Одеса.
8. Чжоу, Е. (2017). Емоційний досвід особистості як педагогічний чинник культурологізації особистості. *Матеріали XXXV Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії»*, (с. 119–121). Переяслав-Хмельницький.
9. Чжоу, Е. (2019). Емоція та її втілення в музиці. *Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*, 1, (с. 131). Одеса [китайською мовою].

### **Відомості про апробацію**

Апробацію отриманих результатів дослідження здійснено в формі виступів і доповідей на міжнародних конференціях:

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2017, 2018, 2019),

«Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2017),

«Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2017),

«Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018),

«Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2017),

«Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017),

«Регіональні культурні, мистецьки та освітні практики» (Переяслав, 2020);

*усеукраїнських конференціях:*

«Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи (Суми, 2018),

«Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2019);

«Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020).



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03  
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 16.05.2020 № 657/24  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Чжоу Є з теми: **«Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2016-2020 навчальних років в освітній процес кафедр музичного мистецтва і хореографії та музично-інструментальної підготовки впровадження методики проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Вплив мистецтва на емоційну сферу особистості доведений психологічною та музично-педагогічною науками. Разом з тим, фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має бути цілеспрямована на розв'язання завдань впливу на художньо-емоційну сферу особистості.

Дослідниця опрацювала достатню кількість наукових джерел з психології творчості, емоційної сфери особистості, методики впливу на художньо-емоційне сприйняття музичного мистецтва українських, англійських, американських, китайських дослідників. На основі опрацювання літератури та узагальнення педагогічного досвіду Чжоу Є уточнили сутність ключових понять та створила модель проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

У дослідженні визначено структуру підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів, що складається з гностично-антропологічного, ціннісно-інтенціонального, творчо-праксеологічного компонентів. Для їх діагностування розроблено критеріальний

апарат (*когнітивний, мотиваційний, перформативний*) та методи дослідження. Завдяки їх застосуванню визначено рівні сформованості досліджуваного феномену, а саме: низький «художньо-формальний», середній «стохастично-афективний», достатній «усвідомлено-емоційний» та високий «інтенціонально-емоційний».

Оснoву пропoнoваної моделі методики склали педагогічні умoви та методи, щo запроваджувалися поетапно. Педагогічні умoви: стимулювання генерації та диференціації художньо-естетичних емоцій у музично-перцептивному та мистецько-аналітичному процесах; спрямування музично-аналітичної діяльності на формування та систематизацію ментальних уявлень щoдо художньо-емоційних конотацій елементів музичної лексики; актуалізація художньо-емоційного досвіду як чинника самопроєктування педагогічно-перформативного процесу та *методи*: рефлексивної сегрегації художніх емоцій; емоційної верифікації художньо-музичної інформації; синхронізації музично-афективних еталонів; складання художньо-емоційних проєктів фортепіанних творів; емоційно-інтелектуального проєктування художньо-музичної взаємодії, застосовувалися поетапно: за *актуалізаційно-підгот*

*овчим, ментально-накопичувальним, творчо-пракчеологічним етапами.*

Експериментальна перевірка запропoнoваної методики показала, щo в експериментальній групі кількість респондентів, які досягли високого рівню зросла до 16,67%, у порівнянні з 3,33% до початку експерименту; достатній рівень було виявлено у 56,67% (у порівнянні з 13,33% до початку); середнього рівню з 16,67% (до початку) до 23,33% (наприкінці); проте відсоток респондентів низького рівню зменшився з 66,67% до 3,33%. Зрізи, за допомогою яких здійснювалася ідентична діагностика в контрольній групі, показали значно менш інтенсивне зростання показників наприкінці експерименту, при тому, щo результати до початку в обох вибірках були майже ідентичними.

Про результати дослідження повідомлялося на науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії та музично-інструментальної підготовки, а також засіданнях проєктної групи.

Проректор з наукової роботи

Т.І. Койчева

Завідувач кафедри  
музичного мистецтва і хореографії

О.С.Реброва







МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95  
E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

29.05.2020 № 1417 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Чжоу Є з теми: **«Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2018-2020 навчальних років в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка впроваджувалася методика проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Досліджувана якість визначена Чжоу Є як сукупність гностично-антропологічного, ціннісно-інтенціонального, творчо-праксеологічного компонентів. Їх зміст спрямований на художньо-емоційний контекст виконавського процесу та формування умінь художньо-виконавської інтерпретації, яка впливає на емоційну сферу особистості під час сприйняття нею музичного твору, що виконується.

Пропонована Чжоу Є методика складалася з методологічних підходів, принципів, педагогічних умов та методів, які запроваджувалися за етапами: *актуалізаційно-підготовчим, ментально-накопичувальним, творчо-праксеологічним*. Особливої уваги слугують пропоновані дослідницею педагогічні умови: стимулювання генерації та диференціації художньо-естетичних емоцій у музично-перцептивному та мистецько-аналітичному процесах; спрямування музично-аналітичної діяльності на формування та систематизацію ментальних уявлень щодо художньо-емоційних конотацій елементів музичної лексики; актуалізація художньо-емоційного досвіду як чинника самопроектування педагогічно-перформативного процесу.

У результаті застосування технології проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування художньо-емоційного досвіду школярів було помічено розширення художньо-емоційного досвіду студентів; викладачі констатували підвищення якості виразності виконання творів та їх інтерпретації. Зазначене проявлялося як під час складання залікової атестації, так і під час педагогічної практики студентів.

Матеріали дослідження також представлені у публікаціях Чжоу Є, які увійшли до наукових видань СумДПУ.

Ректор  
доктор педагогічних наук, професор



Ю. О. Лянной



Міністерство освіти і науки України  
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
 «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ  
 ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
 УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»  
 08401, м. Переяслав-Хмельницький,  
 вул. Сухомилинського, 30,  
 тел.: (04567) 5-63-89

факс: 5-63-94

12.06.2020 № 316  
 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Ministry of Education and Science of Ukraine  
 STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION  
 «PEREYASLAV-KHME LNYTSKY  
 HRYHORIY SKOVORODA  
 STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»  
 30, Sukhomlynsky St.  
 Pereyaslav-Khmelnytsky  
 08401  
 tel.: (04567) 5-63-89  
 fax: 5-63-94

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Чжоу Є з теми: **«Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2016-2020 навчальних років в освітній процес кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання впроваджувалась методика проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів. Вплив мистецтва на емоційну сферу особистості доведений психологічною та музично-педагогічною науками. Разом з тим, фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має бути цілеспрямована на розв'язання завдань впливу на художньо-емоційну сферу особистості.

Дослідниця опрацювала достатню кількість наукових джерел з психології творчості, емоційної сфери особистості, методики впливу на художньо-емоційне сприйняття музичного мистецтва українських, англійських, американських, китайських дослідників. На основі опрацювання літератури та узагальнення педагогічного досвіду Чжоу Є уточнила сутність ключових понять та створила модель проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів.

У дослідженні визначено структуру підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів, що складається з гностично-антропологічного, ціннісно-інтенціонального, творчо-праксеологічного компонентів. Для їх діагностування розроблено критеріальний апарат (*когнітивний, мотиваційний, перформативний*) та методи дослідження. Завдяки їх застосуванню визначено рівні сформованості досліджуваного феномену, а саме: низький «художньо-формальний», середній «стохастично-афективний», достатній «усвідомлено-емоційний» та високий «інтенціонально-емоційний».



Основу запропонованої моделі методики склали педагогічні умови та методи, що запроваджувалися поетапно. Педагогічні умови: стимулювання генерації та диференціації художньо-естетичних емоцій у музично-перцептивному та мистецько-аналітичному процесах; спрямування музично-аналітичної діяльності на формування та систематизацію ментальних уявлень щодо художньо-емоційних конотацій елементів музичної лексики; актуалізація художньо-емоційного досвіду як чинника самопроєктування педагогічно-перформативного процесу.

Результати експериментального дослідження Чжоу Є також знайшли апробацію на конференціях ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», а ефективність методів Чжоу Є опрацьовувала також під час самопідготовки. Їх результативність виявилася під час її участі у Міжнародному полікультурному фестивалі-конкурсі «Переяславський дивограй».

Про результати дослідження повідомлялося на засіданні кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання (протокол №10 від 04.06.2020 р.)

Завідувач кафедри мистецьких дисциплін і  
методик навчання, професор



*Max*

Мартинюк Т.В.

Проректор з наукової роботи, професор

*[Signature]*

Рик С.М.